

MENTORLUS

KOOSTÖINE ÕPPIMINE JA
ARENG HARIDUSES



KAIA LAINOLA

EVE EISENSCHMIDT



KAIA LAINOLA



EVE EISENSCHMIDT

MENTORLUS - KOOSTÖINE ÕPPIMINE JA ARENG HARIDUSES

Koostajad: Kaia Lainola, Eve Eisenschmidt

Kujundus: Piret Räni

Fotod: Unsplash / LinkedIn Sales Solutions, Karen Harms, Piret Räni

Väljaandja: Tallinna Ülikooli haridusinnovatsiooni keskus

Narva mnt 25, Tallinn

hik@tlu.ee

www.tlu.ee/hik

Edasine viitamine: Lainola, K.; Eisenschmidt, E. (2021) Mentorlus - koostöine õppimine ja areng hariduses. Tallinn: TLÜ haridusinnovatsiooni keskus. <http://www.tlu.ee/kutseaasta>

Autoriõigus: Tallinna Ülikool

2021

ISBN 978-9949-29-600-2 (pdf)





MENTORILUS

KOOSTÖINE ÕPPIMINE
JA ARENG HARIDUSES

KAIA LAINOLA

EVE EISENSCHMIDT



Sisukord

SISSEJUHATUS	5
I MENTORLUSE KUI TÖÖKOHAL ÕPPIMISE EESMÄRGID JA VÕIMALUSED	6
Koostöine õppimine	6
Mentorlus kui koostöine õppimine töökohal	9
Mentorluse võimalused õpetajate motivatsiooni toetamisel	13
Mentorlus ja/või coaching?	16
II ÕPPIMISKESKNE MENTORSUHE – TEGEVUSED, MEETODID JA OSKUSED	19
Mentorluse põhimõtted	19
Mentorsuhte etapid	21
Mentorluse komponendid	23
Mentorluse võimalused sotsiaalse ja emotsionaalse õppimise ning koostöö toetamisel	27
Sotsiaalse ja emotsionaalse õppimise valdkonnad ja tasandid	31
Mentori tegevused alustava õpetaja toetamisel	38
Tugevustele toetuv õppimine mentorsuhtes	41
Vaatlus ja hinnanguvaba tagasiside vastastikusel õppimises	44
III MENTORLUS ORGANISATSIOONI KUI TERVIKU SÜSTEEMSETE MUUTUSTE TOETAMISEL	47
Juht mentorluse ja koostöise õppimise rakendajana organisatsioonis	47
Juht kui visiooni loomise toetaja ja hoidja	49
Arengueesmärkide seadmine	50
Juhi roll muutuste toetamisel	51
Jagatud juhtimine – “Minu kool versus meie kool”	54
KOKKUVÕTE	56

Sissejuhatus

Mentorlus töökohal õppimise võimalusena on Eestis alustavate õpetajate kohanemist ja professionaalset arengut toetanud aastast 2004. Täna on kohane uurida, kuidas on sellest ajast muutunud tööle asuvate õpetajate vajadused, mentorluse tähendus ning kõigi osapoolte tegevused mentorsuhtes. Muutunud on kooli sise- ja väliskeskond, milles toimetame, õpetajate ettevalmistus, samuti arusaamine õppimisest ja õpetamisest.

Täna on haridustegelikkuses muutunud õpetajaks saamise teed, lisaks õpetajakoolituse läbinutele alustavad õpetajana järjest enam pedagoogilise hariduseta erinevate valdkondade spetsialistid ning paljud õpetajakoolituse üliõpilased töötavad juba õpingute ajal.

Mentorlus ei ole pelgalt alustavate õpetajate toetamiseks, vaid võimaldab kõigil organisatsiooni liikmetelt vastastikuse toetuse ja koostöö kaudu õppida. Organisatsiooni vaatenurgast on mentorlus strateegiline koostöine õppimine, mida on vaja organisatsiooni arenguks ning süsteemsete muutuste toetamiseks.

KÄESOLEV RAAMAT ON MÕELDUD MENTORSUHTE KÕIKIDELE OSAPOOLTELE – ALUSTAVATELE ÕPETAJATELE, KOGENUD ÕPETAJATELE JA HARIDUSJUHTIDELE, KEL ON SOOV MENTORLUST ARENGUT TOETAVA KOOSTÖISE ÕPPIMISENA RAKENDADA.

Raamatu eesmärk on anda ülevaade:

- millised on mentorluse kui töökohal õppimise eesmärgid ja võimalused;
- õppimiskesksest mentorsuhtest, tegevustest, meetoditest ja selleks vajalikest oskustest;
- millised on mentorluse võimalused organisatsiooni muutuste ja arengu toetamisel.



Mentorluse kui töökohal õppimise eesmärgid ja võimalused

KOOSTÖINE ÕPPIMINE

Hariduse eesmärk on tuua välja parim inimeses, avastada tema tugevused ning toetada selle maailma mõistmist, mille osalised ollakse (Animarts, 2003). Õpitava sisu ja viisid nende eesmärkide saavutamiseks sõltuvad kultuuriruumist ja seetõttu erinevad ajas ja ühiskonnas edukaks toimetulekuks vajalikud oskused, teadmised ja väärtushinnangud. Tänu teaduse jõudsale arengule on varasemast märksa enam teadmisi sellest, kuidas toimub õppimine ning kuidas seda parimal viisil toetada.

21. sajandil muutuvad järjest olulisemaks koostöö teiste inimestega ning enese juhtimisega seotud sotsiaalsed ja emotsionaalsed oskused, õppimise protsessis on olulisel kohal suhted ja suhtlemisviisid. Eesti hariduse strateegilistes sõnumites on keskne koostöine õpikäsitus. Koostöine õpikäsitus tähendab muuhulgas seda, et õppimiseks on vaja teist inimest ja õppimise tulemuslikkuse määrab ära suhte kvaliteet ning inimestevaheline koostöö.

Koolis on õppijad nii õpilased kui õpetajad. Õpetajate koostöist õppimist käsitlevatest lähenemistest on pikka aega kasutusel **õppiva organisatsiooni teooria** (Senge 1990), **praktikakogukondade teooria** (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998) ja **professionaalsete õpikogukondade kontseptsioon** (Hordi 1997; Hargreaves & Fullan 2012).

Õppiva organisatsiooni aluseks on viis omavahel seotud tegevusvaldkonda, kus toimub pidev õppimine:

- 1) ühise visiooni loomine,
- 2) personaalse meisterlikkuse kujundamine,
- 3) töö mentaalsete mudelitega,
- 4) koostöös õppimine,
- 5) süsteemse mõtlemise arendamine (Senge 1990).

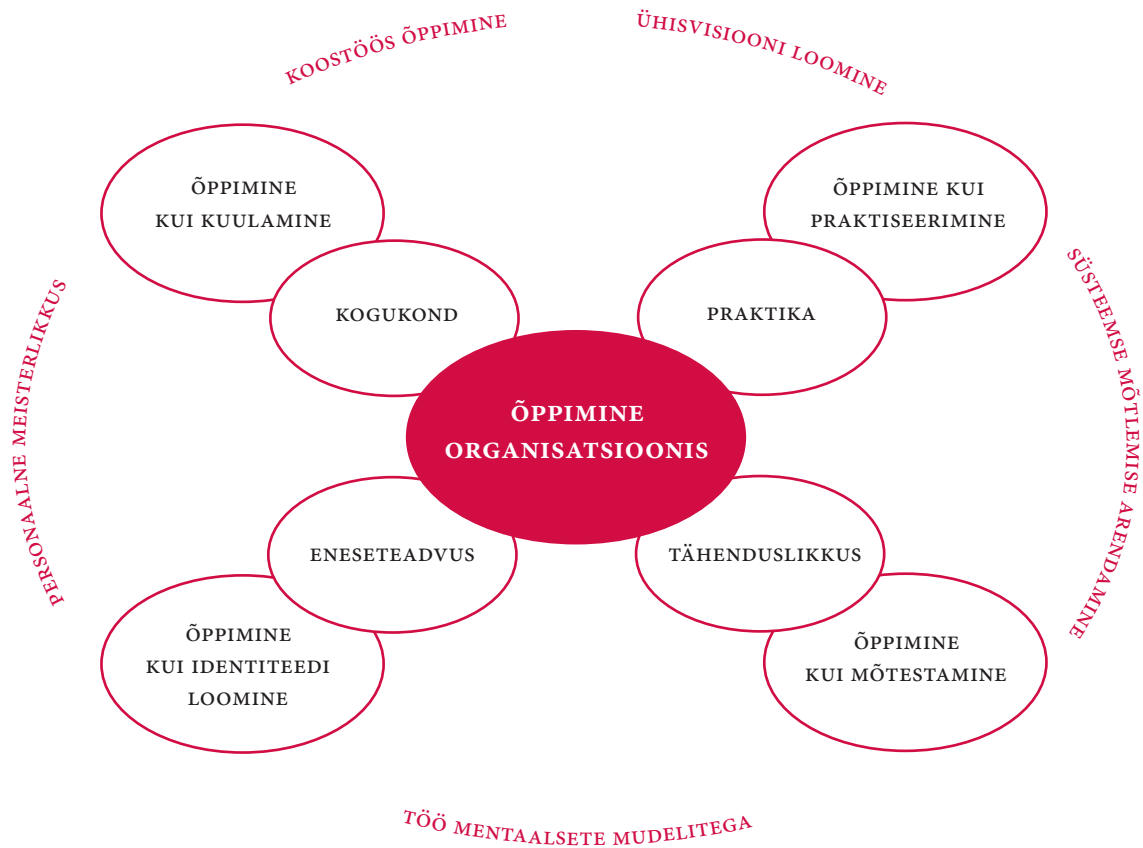
Organisatsioonis julgustatakse üksteist, toetatakse ühiste eesmärkide kujunemist ning organisatsiooni juht on mentor ja koostöise keskkonna looja, kus kõigi liikmete võimekus saab areneda. Professionaalset õpikogukonda iseloomustavad: jagatud normid ja väärtused; koostöö õppeprotsessi kavandamisel ja korraldamisel; reflekteeriv dialoog ja avalikustatud praktika (näiteks üksteise tundide külastamine); koostöö, mis hõlmab kogemuste jagamist, ühist õppematerjali koostamist; meetmete kavandamine professionaalse arengu toetamiseks (Hordi 1997).

Wengeri (1998) järgi on professionaalsetel õpikogukondadel kolm tunnust:

- 1) toimiv koostöö ja pidevad professionaalsed arutelud,
- 2) õppimise ja õpetamise planeeritud parendamine,
- 3) tegevuse regulaarne analüüsimine ja hindamine.

Wengeri (1998) määratluses hõlmab õppimine organisatsioonis nelja komponenti:

- 1) tähenduslikkus,
 - 2) kogukond,
 - 3) identiteet
- ja 4) praktika (vt. joonis 1).



Joonis 1. Õppimine organisatsioonis kui praktikakogukonnas (autorite kohandus, Wenger 1998 ja Senge, 1990 põhjal).

Eriti oluline on õppimist toetav keskkond tööd alustavale õpetajale. Algaja õpetaja toetuseks on Eestis alates 2004. aastast rakendatud kutse aasta tugiprogrammi ja mentorlust. Kutse aasta eesmärk on pakkuda tuge organisatsioonis kohanemiseks ja kutsepädevuse arendamiseks. Kollegiaalses õhkkonnas kogetakse vähem stressi, algaja õpetaja sisseelamine on kiirem ning tõenäosus, et õpetaja jääb valitud ametile kindlaks, on suurem.

Algajad õpetajad peavad esimeste tööaastate õnnestumise üheks eelduseks koolijuhhi tuge (Alhija & Fresko, 2010). Uuringud Eesti algajate õpetajate hulgas on näidanud, et koostöökultuur, eelkõige kuulumine ja meie-tunne, mõjutab algajate õpetajate uskumusi enesetõhususest (Meristo & Eisenschmidt, 2014) ning positiivsete uskumustega õpetajad leiavad suurema tõenäosusega võimalusi õpilaste arengu toetamiseks (Jõgi, Aus, & Kikas, 2014). Juhtkonna tugi on seotud õpetajate kaasatusega kooli arendusse ning koolis valitseva positiivse õhkkonnaga. Õpetajate julgus olla ise aktiivne ning teha ettepanekuid oma töö paremaks korraldamiseks on seotud sellega, kuivõrd tunnetatakse end kollektiivi täisväärtusliku liikmena ja tuntakse juhtkonna tuge (Eisenschmidt, Reiska, Oder, 2015).

MENTORLUS KUI KOOSTÖINE ÕPPIMINE TÖÖKOHAL

Mentorluse mõiste on töökohal õppimisel ja tegevusena ettevõtluses kasutusel aastast 1970. Nimetus „mentor“ pärineb antiikaja pimedalauliku Homerosel (8. sajand eKr) eeposest „Odüsseia“, mille kangelane Odüsseus läheb sõjaretkele ning määrab selleks ajaks oma poja arengu toetajaks õpetaja ja targa abistaja Mentori.

Töökohal on mentorlus traditsiooniliselt tähendanud vanema kogunud töötaja patroneerivat rolli, mille eesmärk on endale järeltulija kasvatamine. Õppimist ja arengut puudutavate uuringute toel on muutunud arusaamad sellest, kuidas toimub õppimine ja kuidas parimal viisil toetada teise inimese arengut, mis omakorda on toonud kaasa ka muutused mentorluse tähenduses ja eesmärkides.

Kool on tihedalt mõjutatud ühiskonnas toimuvast. Täna maailmas, mida iseloomustavad ebakindlus, ebaselgus, muutumine ja mitmetähenduslikkus, on võimu, autoriteedi, lugupidamise ja identiteediga seotud teemad tööalase ärevuse allikad (Einzig, 2017). Nende omadustega keskkonda on esmakordselt kirjeldanud ja nimetanud VUCA maailmaks (akronüüm ingliskeelsetest mõistetest *volatility, uncertainty, complexity, ambiguity*) juhtimisteooriates Bennis ja Nanus juba aastal 1987 (viidatud, Einzig 2017). Me kõik toimetame VUCA maailmas, mis muudab mentorsuhte tähendust ja vajadust nii kogunud kui alustavate õpetajate ja haridusjuhtide jaoks. Küsimused, millega igapäevaselt kokku puutume on: *kuidas tulla toime igapäevaste pingetega, millised omadused, oskused ja mõtteviisid on need, mida tuleb endas arendada, et tõhusalt toimeta* (Einzig, 2017). Mitmetähenduslikkus ja keerukus vajab teistmoodi mõtlemist: kuidas loob mentor ruumi, kus keerukusest, ebakindlusest ja ebaselgusest tulenev ärevus on hoitud; kuidas liikuda edasi soovitud eesmärkide suunas täie teadlikkusega; kuidas vajadusel astuda tagasi, et vaadata olukordi distantsilt ja reflekteerida; kuidas loobuda lineaarsest mõtlemisest (sammas)?



Tänases maailmas toimetulekuks vajame mentorit. Mentor on keegi, kes peab lugu, inspireerib ja avab silmad uuele, aitab ennetada läbipõlemist, pakub tuge, võimaldab õppimist, ühendust, turvalisust, vastastikuse sõltuvuse kogemust, kuulnud ja toetatud olemist. Koostöös kogeme, et ärevuse, ebaõnnestumiste, hirmude jagamine teistega ei ole katastroof, vaid kingitus (Einzig, 2017).

Inimene õpib kõige paremini teise õppimist toetades, õpetamine on õppimine. Seega õpetajaks olemine on parim viis õppida. Kui õpetajakoolituses omandatakse teoreetilised teadmised, siis tõelise tähenduse saavad need isiklikus praktikas. Mentori olulisim roll ongi aidata neist kogemustest, ka keerulistest ning ebamugavatest, õppida. Kui varasemad lähenemised on mentorit defineerinud kui inimest, kes teab õigeid vastuseid, siis kaasaegne mentorluse kontseptsioon näeb mentorlust kui kahe (või enama) võrdse partneri suhtlust ja koostööd. Õppimismudel, mis toetab parimal viisil õppimist mentorsuhtes, on koos konstrueerimine (Watkins, Carnell, Lodge, 2007). Kooskonstrueerimise mudeli järgi (õppimine dialoogi kaudu) on mentorlus keskendunud enam õppimisele kui õpetamisele, mille eesmärgiks on jagatud arusaama kujunemine dialoogi kaudu, kus mentor kuulab rohkem kui räägib, on kaasõppija ning mentorsuhte keskmes on sotsiaalsed ja koostöised protsessid.

Koostöise mentorluse keskmes on dialoog, milles mõlemad osapooled on õppija rollis ja mis annab nii algajale õpetajale kui mentorile võimaluse professionaalseks arenguks. (Pennanen, Bristol, Wilkinson, Heikkinen, 2015). Koostöises õppimises keskendub mentor ka oma õppimisele, kuulates alustava õpetaja kogemusi, keerukusi ja lugusid (Poulsen, 2012). Alustaval õpetajal (olgu siis pedagoogilise ettevalmistusega või ilma) tuleb rakendada oskusi ja võimeid, mida tal veel isegi ei ole, hakkama saada olukordades, milles puudub varasem kogemus ja tihti ka piisav ettevalmistus. Seetõttu on algajad õpetajad kriitika ja ebaõnnestumiste suhtes väga haavatavad, kogevad pettumust, kahtlevad endas ning neil on keeruline abi küsida. Mentorid ei pruugi olla teadlikud alustava õpetaja raskustest kui algajad õpetajad pole neid väljendanud. Samas on õppimise eelduseks muutmist vajava tunnistamine. Mentori roll on luua õhkkond ja suhe, kus alustav õpetaja on valmis oma raskustele otsa vaatama, neid sõnastama. See omakorda esitab mentorile väljakutse olla oma tegevuse reflekteerija ja esmaste impulsside reguleerija, vabaneda hinnangutest ja vajadusest õpetada, et aidata alustaval õpetajal areneda isiklikus võimekuses ning mitte muutuda sõltuvaks mentorist (Lipton, Wellman, 2018).



Kolleegi õppimise toetamisel on abiks teadmised täiskasvanust kui õppijast. Rogers (2002) toob välja täiskasvanud õppija järgmised omadused: ettekujutus endast kui täiskasvanust; haaratus muutumise protsessi; kindlaks kujunenud väärtused, uskumused ja kogemused; mitmekesised kogemused; isikupärased mõtteskeemid; ärevad tunded; konkreetsed eesmärgid; probleemikeskne orientatsioon õppimisele; vastandlikud huvid; väljakujunenud õpistiil ja õpiharjumused. Kõik see mõjutab täiskasvanute käitumist õpituatsioonis. Varasemast elukogemusest tulenevalt on mitmed käitumis- ja mõtlemisviisid rohkete kordamiste kaudu harjumusteks saanud, sealhulgas endast mõtlemine ja käitumine viisil, millest pole kasu või mis on suisa kahjulikud. Carol Dweck (2017) eristab kinnistunud mõtteviisi ja edenemise mõtteviisi, millega kaasnevad väga erinevad enesekohased uskumused ja sellest tulenevad käitumisviisid, mis omakorda mõjutavad õpimotivatsiooni, pühendumist ja seeläbi ka tulemusi. Kinnistunud mõtteviisi puhul nähakse ennast (ja teisi) muutumatute omaduste kogumina, ollakse kas tark või rumal, edukas või läbikukkuja ning pingutusel pole mõtet. Edenemise mõtteviis seevastu tähendab mõtlemist, et alati saab midagi teha olukorra muutmiseks, läbikukkumine on loomulik õppimist võimaldav elu osa, õppimine ja areng on olulised eesmärgid.



Knut Illerise (2013) toob välja järgmised õppimise tasandid:

- 1) olemasolevate arusaamade ja eeldustega sobiva juba teadaoleva äraõppimine (*single loop learning*)
- 2) raamist väljas mõtlemine, mis muudab meie arusaamu ja eeldusi selle kohta, mis on võimalik, mis on õige ja vale (*double loop learning*)
- 3) õppimine, mis muudab meie eeldusi ja tajusid iseenda ning oma identiteedi kohta ehk muutev õppimine (*transformative learning*).

Illerise õppimise tasandite eristus aitab mõista, miks traditsiooniline juhendamise põhine mentorlus ei ole piisav. Muutus alustava õpetaja (ja ka kogunud kolleegi) käitumises ning parem toimetulek oma tegevustes eeldab muutust enesekohastes arusaamades, mis saab võimalikuks vaid oma kogemuse uurimise ja mõtestamise kaudu. Muutev õppimine on üha olulisemaks saanud just hariduse kontekstis. Üks põhjusi selleks on, et tänapäeva ebakindel ja üha muutuv keskkond toob kaasa vajaduse muutuda, et kohaneda. Haridusvaldkond on seni jätnud tagaplaanile õppimise emotsionaalse poole ja keskendunud enam sisule, sõnastades pigem oskused ja teemad, mis tuleb ära õppida. Sarnased tendentsid on olnud ka töökohal õppimise kontekstis, kus töötaja enesetunne on tema isiklik mure, ehkki on teada, et inimesed õpivad ja töötavad paremini, kui nad tajuvad kuulumist, tunnevad end hästi ja neil puudub väline surve (Illeris, 2011). Vajadus õppida võib psühholoogilises plaanis tekitada vastupanu, kuid suhetel ja koostööl põhinev õppimine võimaldab viia tähelepanu psühholoogilistelt teguritelt vastastikusele mõjule sotsiaalses keskkonnas. Abiks on edenemise mõtteviisi arendamine koostöises õppimises.

Edenemise mõtteviisi arengut toetavad järgmised küsimused:

- *Mida Sa täna juurde õppisid?*
- *Missuguse vea Sa täna tegid ja mida see Sulle õpetas?*
- *Mida teed järgmine kord teisiti sarnases olukorras?*
- *Mille kallal Sa täna vaeva nägid, mis pani Sind pingutama?*

Töökohal õppimise eripära on, et see toimub konkreetsetes õpikeskkonnas (Illeris, 2011). Haridusorganisatsioon on õppimise eesmärgil loodud keskkond, kus on head võimalused luua teadlikult töökohal õppimise ruum, kus kõigi areng on toetatud.

MENTORLUSE VÕIMALUSED ÕPETAJATE MOTIVATSIOONI TOETAMISEL

Juhtiva motivatsiooniteooria, enesemääratlemise teooria (ingl *self-determination theory*) järgi on inimesel kolm psühholoogilist baasvajadust (Ryan & Deci, 2000): **autonoomsus, kompetentsus- ja kuuluvusvajadus**.

Psühholoogiliste baasvajaduste rahuldatus viib inimese heaolu langemiseni, teistpidi autonoomsus-, kompetentsus- ja kuuluvusvajaduse rahuldatus soodustab inimese tegutsemistahet ja tulemuslikkust. Kui baasvajadused on rahuldatud, võtavad inimesed vastutust oma elu ja töö eest, ühendavad paremini oma huvid ja töö ning nende heaolu kasvab (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

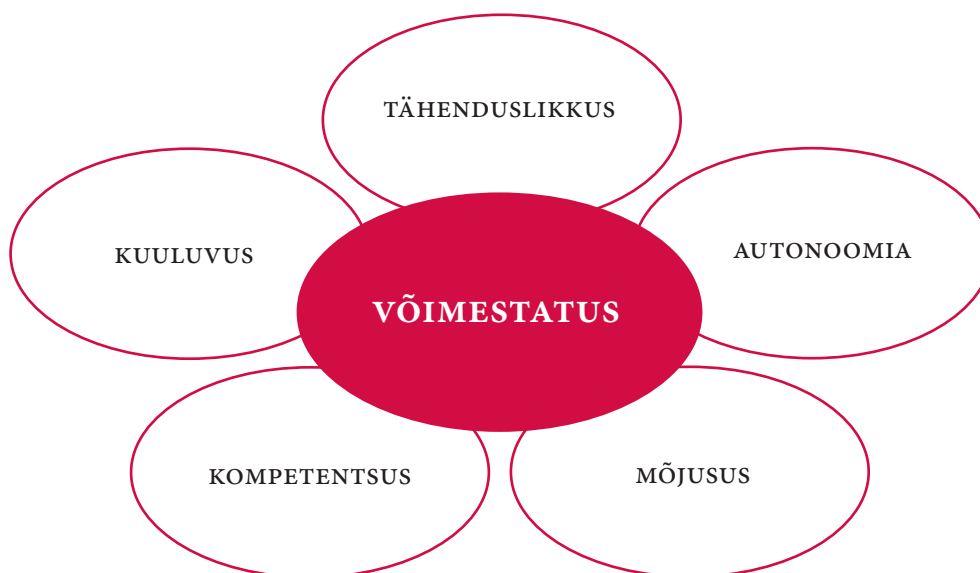
Autonoomsusvajadus tähendab, et inimesel on vajadus kogeda eneseteostust ja omada kontrolli oma tegevuste üle. **Kompetentsusvajadus** tähendab tunda enesetõhusust ja meisterlikkust, mis on häiritud, kui väljakutsed on liiga keerulised, tagasiside on valdavalt negatiivne, efektiivsustunne väheneb ka pideva kriitika ja teistega võrdlemise tõttu. **Kuuluvusvajadus** tähendab olla teistega seotud: ühine tegevus on tähtis, oluline on seejuures kuulumine mõnda meeskonda. Inimesed tunnevad kuulumist ja seotust kõige rohkem siis, kui nad tajuvad, et teised hoolivad neist ja väärtustavad neid (Ryan & Deci, 2000).

Enesemääratlemise teooriaga seostub hästi psühholoogilise võimestatuse teooria. Psühholoogiline võimestatus on psühholoogiline seisund, millel on neli komponenti (Spreitzer 1995): **tähenduslikkus, kompetentsus, autonoomia ja mõju**.

Need neli tegurit mõjutavad oluliselt õpetaja töötahet ja sisemist motivatsiooni. **Tähenduslikkus** väljendub selles, et töötajale on tema töö tähtis, sellel on laiem tähendus, see on tähendusrikas. **Kompetentsus** tähendab, et õpetajal on olemas tööks vajalikud oskused, ta on kindel oma võimekuses ülesannetega toime tulla. **Autonoomia** tähendab, et töötajal on võimalik valida, kuidas oma tööd teha,



otsustada oma töö sisu ja korralduse üle. Töötaja tajub end **mõjukana**, kui saab otseselt toimuvat mõjutada ja ta sõnal on kolleegide hulgas kaalu. Võib küll kaude eeldada, et kui tajutakse, et töö on tähenduslik ja tegevus mõjutab asutuses toimuvat, siis on seotustunne kõrge, ent siiski on lisatud võimestatuse neljale valdkonnale viies – kuuluvustunne. **Kuuluvustunne** tähendab toetavaid suhteid ja teiste grupiliikmetega ühiste huvidega tegelemist (vt joonis 2).



Joonis 2. Võimestatuse komponendid (Spreitzer 1995, Deci ja Ryan, 2000) (autorite kohandus)

Võimestatus toetab töötahet ja pühendumist konkreetsele organisatsioonile: kõrge võimestatuse tajuga õpetaja väljendab oma eeskujuga kooli väärtusi ja eesmärke (Lee & Nie 2014). Õpetaja psühholoogilisel võimestatusel on positiivseid seoseid nii õpetaja töötulemustega kui ka tööga rahulolu, pühendumise, õpetamismetoodikate arendamise ning õpetaja enesejuhtimisega. Õpetaja võimestatus tähendab tema osalemist kooli kui terviku jaoks oluliste otsuste tegemisel.

Õpetaja võimestatust mõjutab paljus juht, kel hea uurida oma tegevusi õpetajate psühholoogilise võimestatuse toetamisel.

Juhi tegevused õpetajate võimestatuse toetamisel (Lee & Nie 2013):

- visiooni (eesmärgi) ühine kujundamine ja igapäevatoos fookuses hoidmine – inspireeriva tulevikupildi kujundamine, avatud pilguga võimaluste otsimine, meeskonna innustamine tulevikuplaanidega;
- õpetajatele juhtimisülesannete jagamine – õiguste andmine oma töös otsuseid ja muutusi teha, kaasa rääkida otsustusprotsessis;
- koostööks võimaluste loomine ja selle eestvedamine – õpetajate tiimide moodustamine, meeskonnatöö julgustamine ja tunnustamine;
- professionaalsete väljakutsete esitamine ja arenguvõimaluste loomine – võimaluste loomine harjumuspärase praktika kahtluse alla seadmiseks ja uute võimaluste nägemiseks, uutmoodi õpetamise julgustamine;
- edusammude märkamine ja tunnustamine – ka väikseima pingutuse, uute katsetuste märkamine, pidev tagasiside andmine;
- personaalne toetamine – aja leidmine iga õpetaja küsimustega tegelemiseks, kõikide võrdne kohtlemine ja märkamine;
- eeskujuks olemine – pühendunult töötamine, oma visiooni ja sõnade tegudes näitamine, eeskuju kaudu juhtimine.



MENTORLUS JA/VÕI COACHING?

Mentorluse kõrval on professionaalset õppimist toetava olulise tegevusena kasutusel *coaching*. *Coaching*’u mõiste pärineb spordimaailmast, kus valdkonna pioneerid Gallwey ja Whitmore märkasid, et inimesed tulevad oma ülesannetega paremini toime, kui nende mõtlemist ei sega liiga häirivad ega liiga motiveerivad mõtted. Traditsiooniliselt sisaldas treening (sarnaselt traditsioonilise õpetamisega) juhtnöörde jagamist, korrigeerimist, kritiseerimist, motiveerimist ning lootust, et midagi jääb õpilasele külge. Paraku võtab aastaid, et inimene, kes on täidetud juhiste ja näpunäidetega, oleks võimeline lõdvestunult mängima. Nii kogesid nad, et tõelise potentsiaalini jõutakse paremini, kui ollakse vabad juhenditest ja segavatest mõtetest. Lähenedes millelegi avatud, uudishimuliku ja hinnangutest vaba mõtteviisiga, selgub peagi, et ollakse võimelised õppima tõhusalt ja kiirelt. (Gallwey, 2017). Sisemine mäng käib õppija enda peas selliste vastaste vastu nagu tähelepanu hajumise, närvilisuse, ebakindluse ja enesekriitika ning olulisim oskus on pingevaba keskendumisvõime (*samas*). Oluline on õppida oma sisemist dialoogi lõpetama ja keskendumise käesolevale tegevusele. Tänapäevaks on *coaching* jõudnud ettevõtlusesse ja haridusvaldkonda professionaalset arengut toetava tegevusena.

Kuidas mentorluse ja *coaching*’u mõisteid eristada ja defineerida, sõltub tavaliselt sellest, mis valdkonna esindaja seda teeb. Mentorlusprogrammide looja ja mentorite koolitaja Kristin Pouslen toob erinevusena välja, et kui mentorlus on koostöine õppimine, kus mõlemad on võrdsete partneritena õppimas, siis *coaching* on eelkõige ruumi loomine ja hoidmine ühe osapoolle õppimise tarvis (Pouslen, 2012). Nii võib mentorlus sisaldada endas *coaching*’ut vastavalt vajadusele ja selle kirjeldamiseks on kasutusel ka *coach*’iva mentorluse mõiste. Seda mõtet toetavad ka Kupias ja Salo (2014), kes kirjeldavad ***coach*’ivat mentorlust** kui protsessi, kus mentor on julgustaja, ruumi looja, väljakutsete esitaja, jõustaja ning võimestaja ning mentee oma tegevuse reflekteerija ning lahenduste leidja, kes areneb ses suhtes tervikuna. Samas toob Einzig (2017) välja, et uuemad



lähemised näevad *coaching*'us üha enam partnerlust, kus on oluline *coach*'i isik, kogemus ning vastastikune õppimine. Selle lähenemise järgi võib hariduse kontekstis nii alustava kui kogunud kolleegi õppimise ja arengu toetamisel kasutada neid mõisteid sünonüümidena. Burley ja Pomphrey (2011) toovad välja, et katsed eristada mentorlust ja *coaching*'ut on ebaõnnestunud. Neid mõisteid saab uurida küsides küsimusi eesmärgi, protsessi ja õpitulemuste kohta ning need küsimused on olulisemad definitsioonidest ja eristamisest. Euroopa Mentoring and Coaching Council nimetab nii mentorlust kui *coaching*'ut arenguliseks dialoogiks (Burley jt. 2011). Professionaalne õppimine tähendab vastust küsimustele, miks, mida ja kuidas õpitakse ning selle eesmärk on professionaalse soorituse parandamine. Refleksiooni eesmärk on õpitu üle kanda tulevastesse tööelusituatsioonidesse. Professionaalne õppimine sõltub uue teadmise konstrueerimisest, mille tarvis luuakse ruum mentorlus- ja *coaching*-suhetes. Fookus on suhte olemusel (mis on dünaamiline ja muutuv) ja kvaliteedil.



Mentorluse ja *coaching*’u ühiseks eesmärgiks on professionaalses kontekstis kaks valdkonda:

- 1) professionaalne areng,
- 2) individuaalsete või institutsionaalsete muutuste saavutamine.

Mentorlus ja *coaching* on Eestis juba palju aastaid olnud osa hariduslikust praktikast. Mõlemaid on lisaks alustavate õpetajate toetamisele hea kasutada kõikide õpetajate ja teiste töötajate kestva professionaalse arengu toetamiseks, vaimse tervise hoidmiseks ja läbipõlemise ennetamiseks.

Coachingu mõtteviisi üks alusepanijatest Gallwey (2017) rõhutab, et süsteemsete muutuste jaoks on oluline kasutada kahte inimesele omast võimet:

1. Võime võtta vastutus selle eest, mida mõeldakse ja öeldakse. Me vastutame enda juhtimise eest. See on kutse märkamaks oma võimu ja tõhusust, et vabastada end ülekoormatusest ja võimetusest. Igäihe tasakaalus ja küpses minas peitub suur potentsiaal. Täiskasvanu olemine tähendab enda ja oma otsuste eest vastutamist.

2. Tähelepanuvõime, võime teadlikult oma tähelepanu suunata ja keskenduda. Kui inimene suudab teadlikult suunata oma tähelepanu, siis paljastub tema õppimise potentsiaal. Oluline on teadlikult otsustada, millega oma aega sisustada ja pöörata oma tähelepanu sellele. Hea on küsida endalt: *kas tahan end hõivata hirmude ja kahtlustega või eesmärkidega? kas peaksin keskenduma sellele, miks mu unistused ei täitu, või sellele, mida pean tegema selleks, et need täituksid?*

Võimekus võtta vastust oma mõtete ja sõnade eest ning suunata oma tähelepanu ja keskenduda leiavad kasutust ja toetust arengule suunatud koostöises õppimissuhtes.

II

Õppimiskeskne mentorsuhe – tegevused, meetodid ja oskused

MENTORLUSE PÕHIMÕTTED

Õeldakse, et kui tahad teist aidata, siis kala andmise asemel paku õnge. Vaadates muutustele mentorluse (ja *coachingu*) tähendustes tuleb tõdeda, et nii kala kui õnge pakkumine on patroniseerivad tegevused, mis tuginevad arusaamal, et keegi teab paremini inimese vajadusi kui ta ise. Partnerlust ja koostööd väljendaks koos kalale minek. Eesti keel on imeliselt rikas ja sügavalt tähenduslik ning on väga kahju, et tegevuste ja mõtteviiside tarvis, mis tänases õppimise toetamise kontekstis olulised, omakeelsed sõnad puuduvad. Ehk sobiks nii mentori kui *coachi* mõistet asendada kena eestikeelne sõna “kaasteeline”.

Nimetagem teda siis mentoriks, coachiks või kaasteeliseks, on tegevuslik ühisosa järgmine: kuulamine, empaatia, õppimiskeskonna loomine, eksperimenteerimine, koos õpetamine, toetus ja jõustamine, riskeerimise võimaldamine, refleksioon, mudeldamine, õpieesmärkide täpsustamine, muutuste mõju uurimine, informatsiooni pakkumine, vaatlemine, eneseteadlikkuse võimaldamine, koostöine planeerimine, küsimuste küsimine (Carnell jt. 2006).



Kaasteeliseks olemine võimaldab arendada õppimise toetamiseks olulisi omadusi (Einzig, 2018):

1. hoolimine
2. väljakutse esitamine olemasolevatele uskumustele ja oletustele
3. kaastunne
4. koostöö
5. ühendus
6. kommunikatsioon
7. loovus
8. julgus
9. mitmekülgsus
10. teadlikkus – võimekus näha asju erinevatest vaatenurkadest (see ja teine mõtteviis vs. see või teine)
11. terviklikkus – paradokside ja ambivalentsuse vastuvõtmist, viia kokku vasaku ja parema poolkera mõtlemine, materiaalne ja vaimne

Võrdne partnerlus ehk vastastikusus suhtes on oluline seoses võimu tajumisega. Õppimise ja heaolu jaoks on tähtis omada kontrolli oma tegevuse uurimise, hindamise ja juhtimise üle, mis teeb vastutuse võtmise võimalikuks (Turner, 2018). Mentorsuhtes tavapäraselt ei vahetata raha, vaid aega ja tähelepanu ning seetõttu on hea, kui see on mõlemale osapoolle võrdselt vajalik.

Tabel 1. Õppimiskeskne mentorsuhe

ÕPPIMISKESKNE MENTORSUHE ON	ÕPPIMISKESKNE MENTORSUHE EI OLE
– konfidentsiaalne	– nõuandmine
– ehe/aus	– kiire parandamine
– empaatiline	– hinnanguline
– hinnanguvaba	– kriitiline
– avatud ja aktsepteeriv	– lihtne
– kuulamine	– meeldiv
– väljakutsete esitamine	– manipuleerimine
– toetus ja kokkuvõtete tegemine	– teise probleemi enda omaks võtmine
– tagasisidestamine	

MENTORSUHTE ETAPID

Sõltumata sellest, kas mentorsuhe on alustavate õpetajate või kogenud kolleegide vastastikuse õppimise toetamiseks, on abiks tegevuse struktureeritus.

Mentorsuhte võib tegevuslikult jagada kolme etappi:

- 1) ettevalmistus,
- 2) õppimine ja koostöö,
- 3) kokkuvõtete tegemine ja lõpetamine.

Etappide tegevused ja etapi ajaline pikkus sõltuvad varasemast suhtest ja kogemusest.

TEGEVUSED MENTORSUHTE ERINEVATES ETAPPIDES (BOELRYK, 2003)

ETTEVALMISTAV ETAPP

EESMÄRGID	VÕIMALIKUD TEGEVUSED
<ul style="list-style-type: none">– Mentorprotsessi ladususe tagamine.– Positiivse ja produktiivse mentorsuhte loomine sh. sobivuse tagamine.– Teadlikkus rollidest, vastastikustest ootustest ja vajadustest.– Usaldussuhte loomine.– Eesmärkides kokku leppimine.– Protsessis kokku leppimine.– Sobivate kommunikatsiooni- vahendite/kanalite valik.	<ul style="list-style-type: none">– Ootuste, vajaduste ja kogemuste kaardistamine.– Õppimist ja õpetamist puudutavate arusaamade, filosoofiate, õppimislugude ja kogemuste jagamine.– Mentorsuhte eesmärkide sõnastamine.– Ajakava ja tegevuste kirja panemine.– Kokkulepete sõlmimine, kui tihti ja mis eesmärgil kohtutakse.– Erinevate kohtumis- ja suhtlusvõimaluste läbirääkimine ja esmaste valikute tegemine.



ÕPPIMISE JA KOOSTÖÖ ETAPP

EESMÄRGID	VÕIMALIKUD TEGEVUSED
<ul style="list-style-type: none">– Koostöine õppimine ja professionaalse arengu toetamine läbi regulaarse, produktiivse kommunikatsiooni.– Eesmärkide täpsustamine.– Sotsialiseerumise toetamine.– Usaldussuhte hoidmine.	<ul style="list-style-type: none">– Oma õpetamise kogemuste jagamine.– Vastastikune õppetöö külastamine.– Aanalüüs ja tagasisidestamine.– Vahekokkuvõtete tegemine.– Vajadusel eesmärkide, tegevuste täpsustamine.– Parajate väljakutsete püstitamine.– Arenguvõimaluste loomine, pakkumine, kaasamine.– Ressursside (materjalid, artiklid, raamatud, koolitused, kolleegid, infokanalid jne) jagamine, soovitamise, tutvustamine.– Eneseanalüüsile suunamine.– Edu märkamine ja tunnustamine.

KOKKUVÕTETE TEGEMISE, LÕPETAMISE ETAPP

EESMÄRGID	VÕIMALIKUD TEGEVUSED
<ul style="list-style-type: none">– Kokkuvõtete tegemine õppimisest.– Edu tähistamine.– Koostöösuhte ülevaatamine.– Arenguruumi määratlemine ja edasiste eesmärkide seadmine.	<ul style="list-style-type: none">– Jälgida protsessi ja märke, mil on mõistlik mentorsuhe lõpetada või üle vaadata (näit. ajaline piirang, ressursid või kas suhe on veel mõlema poole arengut toetav).– Kokkuvõtete tegemine ja eneseanalüüs.– Kogemuste jagamine ja edu tähistamine.– Edasiste eesmärkide sõnastamine ja sammude planeerimine.

MENTORLUSE KOMPONENDID

Mentorsuhtes on hea meeles pidada, et professionaalse õppimise kolm olulist tegurit on:

- 1) kriitiline mõtlemine,
- 2) refleksioon ja
- 3) dialoog (Burley jt., 2011).

KRIITLILINE MÕTLEMINE

Kriitilist mõtlemist võib näha kui kogemuste uurimist läbi loogilise põhjendamise, erinevate vaatenurkade teadvustamise, dialoogi ja vaidluste ning muude tegevuste, mis aitavad jõuda sügavama ja põhjalikuma mõistmiseni. Kriitiline mõtlemine julgustab küsima õigeid küsimusi õigete vastuste ootamise asemel. Kriitiline mõtlemine avab meid ka võimalusele, et oleme eksinud, aitab mõista, et teadmine on alati osaline ning piiratud, olema avatud teiste inimeste mõtetele ja vaatenurkadele ning toob kaasa taipamise, et arusaamad arenevad ajas. See omakorda suurendab võimekust olla dialoogis emotsionaalselt reageerimata ning vajaduseta klammerduda oma arusaamadesse (SEE learning, 2017). Kriitiline mõtlemine professionaalses õppimises on seotud vastastikuse mõju ja koostööga. Koostöine panus kriitilise mõtlemise arengusse tähendab tahet imestada, küsida küsimusi, soovi mõista ja uurida, et koostöös teistega leida vastuseid. Transformatiivne (muutev) õppimine saab võimalikuks läbi kriitilise refleksiooni, mis saab viia uue teadmise arenguni ning tõlgendusteni, millel on potentsiaali mõjutada tulevast tegutsemist. Transformatiivne õppimine kui kriitilise refleksiooni protsess on tähenduse koosloomine, mis teeb uutmoodi tegutsemise võimalikuks (Burley 2011). Tähenduste koosloomine eeldab teadmiste läbirääkimist, alternatiivsete vaatenurkade uurimist ja isikliku teadmise ning uskumuste küsitavaks seadmist. Selles etapis saab määravaks võimekus dialoogi pidada ehk sotsiaalsed ja emotsionaalsed oskused.



REFLEKSIION

Professionaalne õppimine on pikaajaline refleksiooniprotsess, milles on uurimise all õpetamise ja õppimisega seotud uskumused (Jaworski 2006, viidatud Burley 2011), mis ei pruugi toetada toimetulekut tänases haridustegelikkuses. Refleksiooni peetakse täiskasvanute õppimise olulisimaks meetodiks. Oma kogemuse teadvustamine ja uurimine teeb võimalikuks sellest õppimise ning vajalikud muutused õpetamispraktikas. Schön (1983) eristab tegevuse refleksiooni ning refleksiooni tegevuses (viidatud Turner, 2018) Esimene ehk oma tegevuse tagasivaatav uurimine on enam levinud. Esimene samm ongi kujundada endas harjumust oma kogemust reflekteerida ja teha seda koos teisega. Üksinda oma tegevust tagasivaatavalt uurides on suur tõenäosus, et jõuame ringiga oma olemasoleva arusaama juurde ehk siis jätame sellest kogemusest õppimise võimalused kasutamata. Mentorit vajame selleks, et ta küsiks edasiviivaid küsimusi ja aitaks õppida ka ebamugavast kogemusest. Mentoril on väga oluline roll negatiivse kogemuse tähenduslikkuse mõistmisel. Eneserefleksioon on oluline ses protsessis, kuid mentor saab olla suureks toeks kuulates, peegeldades, luues ruumi ebamugavate tunnete talumiseks ning edasiviivaid küsimusi küsides. Jäädes üksi oma keerulise kogemusega võib toimuda kahjustav eneserefleksioon, mis on pigem destrukttiivne protsess. Kahjustavat eneserefleksiooni iseloomustab ärevus, endas kahtlemine, hirm, fookus sellel, mis ei töötanud, nägemata muutmise vajadusi ja võimalusi, fookus enesel, mitte ülesandel. Läbi mentoriga jagamise saab reflekteerida negatiivseid kogemusest kerkivaid emotsioone, uurida, kuidas need mõjutavad mõtteid, meie käitumist ja identiteeti ja võimalikku mina. Sel viisil saab mentorlus töötada positiivse identiteedi loomise protsessis ja suurendada valmisolekut kasvada ja areneda (Creary jt, 2017).

Reflektiivset praktikat toetavad küsimused:

- *Mis oli sündmus, mida lähemalt uurida?*
- *Mida soovisin, et juhtuks?*
- *Mis tegelikult juhtus?*
- *Mida õppisin sellest kogemusest?*
- *Mis on oluline selles õppimises minu jaoks?*
- *Kuidas saab see õppimine muuta minu praktikat?*
- *Millised on minu tunded sellega seoses, mis juhtus?*

- *Mis läks hästi?*
- *Mis ei läinud nii hästi?*
- *Millised teiste tunded olid olukorraga seotud (kas kujutletud või tegelikud)?*
- *Mis tõendid kinnitavad minu tundeid ja mis ei ole nendega kooskõlas?*
- *Kuidas kasutan seda, mida õppisin ja kogesin?*

Refleksioon tegevuses ehk teadlikkus (*mindfulness*) on igapäevases professionaalses õppimispraktikas ja õpetamispraktikas samuti üha enam levimas.

DIALOOG EHK KAHEKÕNE

On tavapärane arvata, et kui kaks või enam inimest räägivad, toimub dialoog. Sõna dialoog pärineb kreeka keelest: *Logos* on sõna või mõte selle algses tähenduses, *Dia* tähendab läbi. Seda võib tõlgendada kui püüdlust jõuda sügavama mõtteni vestluses osalevate inimeste kaudu (Franzen, 2001: 46). Dialoogi pidamine võimaldab mõista paremini ennast ja teisi, sõnastada oma mõtteid ja tegusid ning seeläbi leida parimaid toimetamisviise (*samas*). Dialoog ehk kahekõne on vaba arvamuste vahetus, mille eelduseks on, et kui üks osapool on väljendaja rollis, siis teine on kuulamas.

Poulsen (2012) toob välja viis erinevat kuulamise viisi:

- 1) kuulan, et vastata,
- 2) kuulan, et avaldada oma erimeelsust,
- 3) kuulan, et mõista,
- 4) kuulan, et aidata teisel mõista,
- 5) kuulan ilma kavatsuseta.

Kõrgema taseme kuulamisel on kasutusel empaatilise kuulamise mõiste. Empaatiiline kuulamine on omandatav oskus ja tähendab rääkija kogemuse tingimusteta aktsepteerimist, selle erapooletut refleksiooni, kuulaja soovi mõista kõneleja arusaama oma kogemusest, ilma et kuulaja ise oma tõlgendusega sekkuks (Weger, Castle, Emmett, 2010).

Empaatiiline kuulamine sisaldab kolme põhielementi (Weger jt. 2010):

- 1) **pühendumuse mitteverbaalne väljendamine** – empaatilised kuulajad väljendavad kõnelejale tingimusteta tähelepanu;
- 2) **kõneleja sõnumi (sisu ja tunnete) ümbersõnastamine**, st saadud sõnum

Foto: Karen Harms



peegeldatakse tagasi selleks, et olla kindel, et sõnum on õigesti mõistetud lisamata sellele kuulaja arvamust, hinnangut, tõlgendust ega analüüsi;

3) **küsimuste esitamine**, et julgustada kõnelejat oma uskumusi ja tundeid täpsustama.

Empaatiline kuulamine võimaldab kõnelejal mõista paremini enda tundeid, loob usaldust ning aitab areneda otsuste tegemisel ja probleemide lahendamisel iseseisvamaks. Mentorsuhtes toetab empaatiline kuulamine õpetaja eneseteadlikkust, tunnete juhtimist ja eneseanalüüsi oskuse arengut.

Selleks, et olla päriselt kohal ja kuulamas ilma soovita vastata või vastanduda, on oluline sotsiaalne ja emotsionaalne kompetentsus. On lihtne olla kuulamas, kui teise mõtted enda arusaamadega haakuvad. Erinevad arusaamad ja teise keerulised kogemused kergitavad ebamugavaid tundeid ka kuulajas, mis esitab kõrgemaid nõudeid vastavates kompetentsides (võimet oma tundeid juhtida), seega on hea sotsiaalse ja emotsionaalse kompetentsuse edasiarendamisega õpetajatel teadlikult tegeleda. Mentorsuhe pakub selleks häid võimalusi.

Need õppimiskeskse mentorsuhte ühised tegevused ja põhimõtted koos võimetega võtta vastutus oma mõtete, tunnete, sõnade ja käitumise eest ning tähelepanu ja keskendumine, viivad meid sotsiaalse ja emotsionaalse õppimise juurde.

MENTORLUSE VÕIMALUSED SOTSIAALSE JA EMOTSIONAALSE ÕPPIMISE NING KOOSTÖÖ TOETAMISEL

Kaasamiseks, koostöö tegemiseks ja koostöiseks õppimiseks vajame sotsiaalseid ja emotsionaalseid oskusi, mis omakorda arenevad koostööd tehes. Sotsiaalne ja emotsionaalne õppimine koos akadeemilise õppimisega harib inimest tervikuna. Tsiteerides Aristotelest: “*Mõistuse harimine harimata südant on harimatus*”. Sotsiaalsel ja emotsionaalsel õppimisel on tõestatud positiivne mõju käitumisele ja akadeemilistele tulemustele (Goleman ja Senge, 2014). Ometi on tunnete ja suhtlemise õppimine haridusvaldkonnas pikka aega justkui vaeslapse osas olnud. Alustavad ja kogunud õpetajad on tõenäoliselt kursis Bloomi takso- noomiaga, mis kirjeldab õppimise kognitiivseid tasandeid, vähem ollakse ehk kursis sellega, et enam kui kuuskümmend aastat tagasi loodud teooria, mille eesmärgiks oli raamistada õpetajate jaoks võtmeoskusi, mida on vaja õpilastel õppida läbi hariduse, sisaldas lisaks ka tunnete ja füüsilise arenguga seotud oskusi (Hawkins, 2017). Haridusvaldkonnas on akadeemiliste oskuste kõrval sotsiaalsed ja emotsionaalsed oskused tähelepanu saanud tänu Daniel Golemani sotsiaalse ja emotsionaalse kirjaoskuse populariseerimisele. Sotsiaalne ja emotsionaalne õppimine on olulisel kohal täna ka Eesti õpetajate ettevalmistuses.

Tänaseks on sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste õpetamise erinevad programmid levinud tuhandetes maailma koolides. Paraku ei ole need programmid õpilaste vastavate oskuste toetamisel olnud ülemäära edukad, sest õpetajate varasemas ettevalmistuses see osa puudus. Ehk siis sotsiaalne ja emotsionaalne õppimine on valdkond, kus võrdselt õppija rollis on nii õpilased, alustavad ja kogunud õpetajad kui ka haridusjuhid ning mentorlus on suurepärase võimalus koostöö kaudu neis oskustes kõigil osapooltel kasvada.



Sotsiaalse ja emotsionaalse õppimise kesksed oskused on (Goleman ja Senge, 2014):

- 1) **eneseteadlikkus** – teadmine sellest, mida tunnen ja miks; sisemiste väärtuste, huvide ja tugevuste teadvustamine,
- 2) **empaatia** – teistele keskendumine, teise inimese reaalsuse mõistmine, asjade tajumine teisest perspektiivist,
- 3) **enesejuhtimine** – võimekus oma tundeid ja käitumist juhtida, baseerub eneseteadlikkusel,
- 4) **suhtlemisoskused** – võimekus esimest kolme reaalselt harmooniliste suhete loomiseks kasutada,
- 5) **vastutustundlik otsustamine** – oskus, mis saab võimalikuks eelmiste toel.

Sotsiaalsed ja emotsionaalsed õppimise aspektid on tähelepanu keskmes olnud akadeemilise õppimise kõrval enam kui paarkümmend aastat.

Muutuv keskkond ja olud on toonud kaasa vajaduse lisada kolm olulist tunde-
tarkusega seotud oskust:

- 1) **tähelepanu ja keskendumine**,
- 2) **eetika ja hoolivuse arendamine**,
- 3) **süsteemsuse ja vastastikuse sõltuvuse mõju väärtustamine** (SEE learning, 2017; Goleman ja Senge, 2014).

TÄHELEPANU JA KESKENDUMINE

Keskendumise eelduseks on selle märkamine, kus meie tähelepanu on ning võimekus hoida oma tähelepanu soovitud. Tähelepanu on baasiline oskus, mis mõjutab kõiki õppimise aspekte. Tähelepanu pööramine oma mõtetele ja tunnetele ehk eneseteadlikkus teeb võimalikuks enesejuhtimise ning aitab parandada õppimist, seega tähelepanu treening on oluline samm sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste õppes (Goleman jt. 2014). Tähelepanu tahtmatu liikumine uuele on loomulik, kuid seda liikumist saab tahtlikult suunata. Tähelepanu juhtimine on oskus märgata, kus tähelepanu on ning võimekus seda viia soovitud objektile. Keskendumise ja tähelepanu suunamise olulise õppimise eesmärgina on välja toonud juba 19. sajandil lääne psühholoogia rajaja William James öeldes: „Võime tuua uitama läinud tähelepanu ikka ja uuesti vabatahtlikult tagasi on otsustusvõime, tahte ja iseloomu alus... Haridus, mis parandaks seda



võimet, oleks suurepärane haridus“ (Komnikova, 2013). Võimekus hoida oma tähelepanu seal, kus soovid, aitab püsida eesmärgi juures, boonusena suureneb ka oskus juhtida häirivaid tundeid. Kui tavapäraselt toimub refleksioon tegevuse järel, siis tähelepanu suunamist käesoleval hetkel toimuvale võib mõista kui tegevusega kaasnevat refleksiooni (*reflection in action*).

ĒETIKA JA HOOLIVUSE ARENDAMINE

Oluline täiendus sotsiaalse ja emotsionaalse õppimise teooriasse on eetika lisamine. Eetika baseerub inimlikel väärtustel nagu lahkus ja kaastunne, mis võimaldavad õppida oskusi, kuidas paremini hoolitseda enda ja teiste eest. Hooliv hoiak on kasulik ka inimese enda füüsilisele ja emotsionaalsele tervisele. Goleman (2014) ütleb: „sellest ei piisa kui tajume, mida teine tunneb, oluline on mõelda, kuidas teda aidata“.



SÜSTEEMSUSE JA VASTASTIKUSE MÕJU VÄÄRTUSTAMINE

Goleman ja Senge (2014) on lisanud sotsiaalse ja emotsionaalse õppimise teooriasse maailma mõistmise ehk süsteemse mõtlemise, kus fookus on laiematel süsteemidel, võrgustikus vastastikusel seotusel ja sõltumisel. Keskendumine iseendale, häälestumine teisele inimesele, laiema maailma mõistmine – süsteem toimib vastastikusel sõltuvuses, olgu süsteemiks siis perekond, klass, organisatsioon. Selle mõistmine nõuab süsteemset mõtlemist, mis on oluliselt keerukam lihtsast õige vale mõtlemisest, kus A põhjustab B (Goleman ja Senge, 2014).

Süsteemsuse teadvustamisega kaasneb vastutustundlik otsustamine, kus valitakse käitumine, mis kellegi heaolu ei kahjusta. Mõistmine, et oleme alati osa millestki suuremast ehk süsteemne lähenemine tähendab, et eksisteerides ühes süsteemis mõjutame vastastikku üksteist, mis omakorda toob kaasa vajadust õppida enda ja teiste eest hoolitsemise praktikaid.

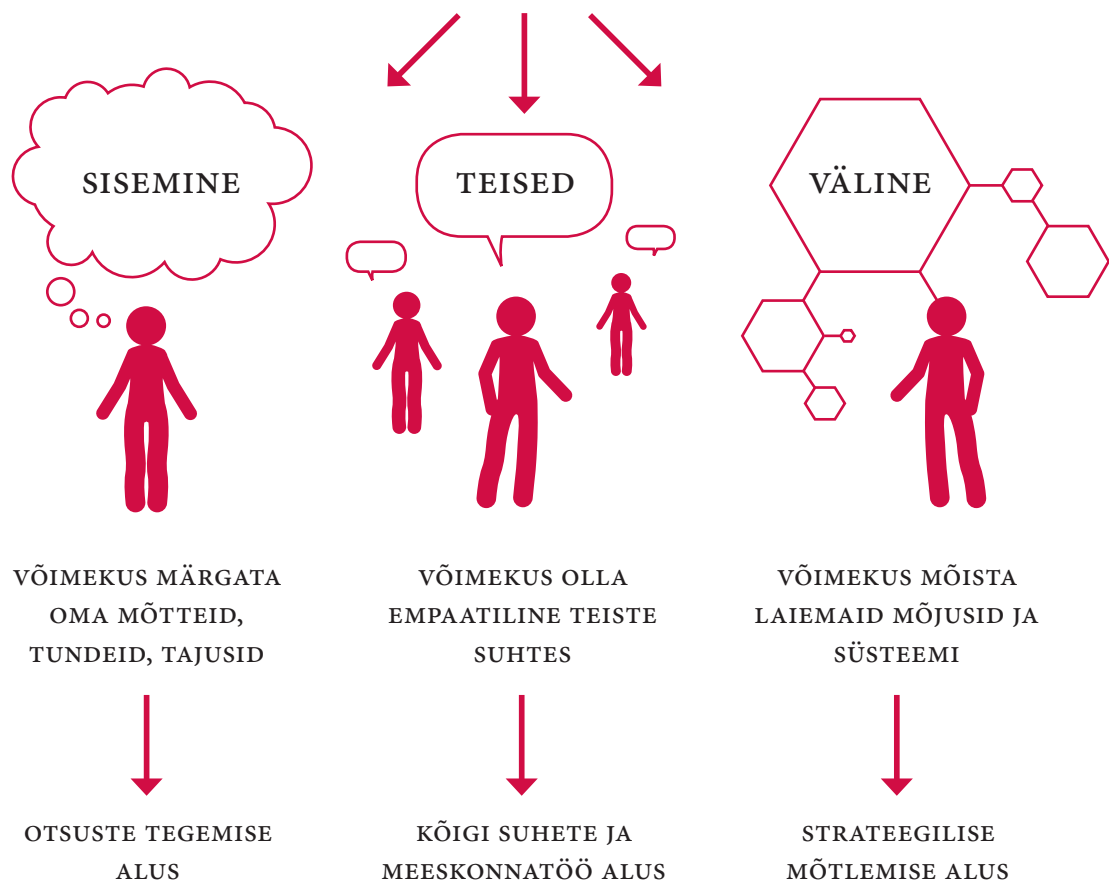
Tähelepanu juhtimise oskus ja sellega kaasnev teadlikkus iseendast ning ümbritsevas toimuvast, kombineeritult süsteemse lähenemisega, võimaldab paremini mõista inimestevahelist dünaamikat ja tänu sellele teha paremaid otsuseid, kuidas toime tulla elu väljakutsetega. Samuti on omavahel seotud võimekus hoolida ja süsteemne teadlikkus – eetika tugineb teadlikkusel tegevuse tagajärgedest. Kui me ei taju oma tegevuse mõju teistele, ei teadvusta me ka eetilisi valikuid. Mida rohkem inimesi on seotud süsteemse mõtlemisega, seda enam on hoolivat käitumist ja teistega arvestamist. Sotsiaalse ja emotsionaalse õppimise oluline edasiarendus, lisaks emotsionaalsele kirjaoskusele, on vajadus toetada paremat eetilist kirjaoskust ning arendada oskusi ja mõistmist võimalusest käituda viisil, mis parandab enda ja teiste heaolu. Sotsiaalne, emotsionaalne ja eetiline õppimine põhineb ideel, et haridus saab ja peab edendama väärtusi ja oskusi, mis aitavad suurendada nii indiviidide kui ühiskonna heaolu.

SOTSIAALSE JA EMOTSIONAALSE ÕPPIMISE VALDKONNAD JA TASANDID

Sotsiaalsete ja emotsionaalsete oskuste juures saab eristada kolme fookuse tasandit:

- 1) isiklik ehk sisemine fookus – tähelepanu iseendal,
- 2) sotsiaalne – tähelepanu on teisel inimesel,
- 3) süsteemne ehk väline fookus – tähelepanu tervikul ja vastastikusel mõjul (joonis 3).

JUHI JA ÕPETAJA TUNDETARKUSE KOLM FOOKUST



Joonis 3. Goleman ja Senge (2014). *The triple focus – A new approach to education*



Sotsiaalse, emotsionaalse ja eetilise õppimise valdkonnad on: 1) teadlikkus, 2) kaastunne ehk heasoovlik mõistmine ja 3) kaasatus (SEE learning..., 2017, Goleman ja Senge, 2014).

TEADLIKKUS

Teadlikkus oma mõtetest ja tunnetest, suurem teadlikkus teistest ja nende mentaalsest elust, teadlikkus vastastikusest sõltuvusest nii enda isiklikus elus kui laiemates süsteemides, mille osaks ollakse. Teadlikkus on võimekus tajuda sisemist ja välist maailma kasvavalt haritud viisil, mis sisaldab oma sisemist elu, teiste vajadusi ning vastastikust mõju süsteemis, milles see eksisteerib. Sellise teadlikkuse arendamine nõuab praktiseerimist, tähelepanu kui oskuse arendamist.

KAASTUNNE EHK HEATAHTLIK MÕISTMINE

Heatahtlik mõistmine (*compassion*) tähendab hooliva suhtumise arendamist suhtes enda ja teistega, inimlikkust läbi lahkuse ja empaatia, hoolimist teiste õnnest ja kannatusest. Heatahtlik mõistmine ja lahkus kasvavad läbi personaalsete taipamiste ja mõistmise. See ei ole instrueerimine kaastundlikuks käitumiseks. Heatahtliku mõistmise jaoks on oluline kriitilise mõtlemise oskus. Kriitilise mõtlemise sisuks on siin enda isiklike vajaduste, soovide ja väärtuste mõistmine. See sisaldab võimekust hoolitseda oma heaolu eest pikemas perspektiivis. See tähendab samuti teiste vajadustest hoolimist ja inimlikkuse äratundmist laiemalt. Emotsionaalse hügieeni ja enesehoiu oskuste omandamine; empaatia ja kaastunne teiste suhtes, inimlikkuse mõistmine, mis väärtustab kõiki inimesi kõikjal.

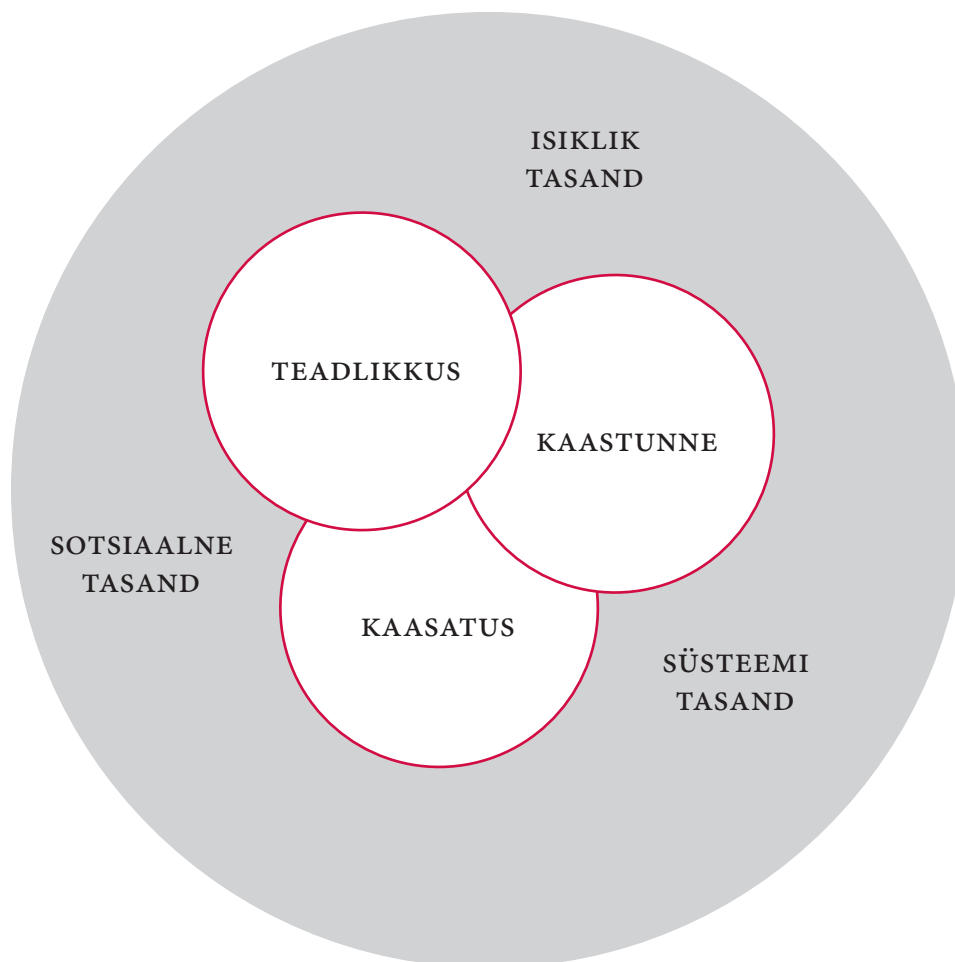
KAASATUS

Kaasatus võimaldab praktikasse rakendada seda, mis on omandatud läbi teadlikkuse ja heatahtliku mõistmise valdkonna. See valdkond esindab käitumist ja harjumuslikke hoiakuid ning oskusi, mis on olulised isiklikuks, sotsiaalseks ja ühiskondlikuks heaoluks. Kaasatus sisaldab eneseregulatsiooni praktikaid, sotsiaalseid oskusi ja võimekust suhestuda teistega.

Eneseregulatsiooni oskuste arendamine, käitumiste eristamine, mis on kasulikud endale ja teistele nendest, mis seda ei ole; võimekus olla looval ja hoolival

viisil suhetes teistega, võimekus suhtestuda kogukonna ja globaalsel tasandil sotsiaalselt kasulikul viisil.

Sotsiaalne, emotsionaalne ja eetiline õppimine sisaldab kolme tüüpi oskusi: **teadvelolek, heatahtlik mõistmine ja kaasatus**. Kõiki neid oskusi saab arendada hariduse osana **kolmel tasandil: isiklik, sotsiaalne ja süsteemne**, kus siis vastavalt tähelepanu on endal, teisel, vastastikustel mõjudel ja süsteemidel (Joonis 4. SEE learning, 2017; Goleman ja Senge, 2014).



Joonis 4. Sotsiaalne emotsionaalne ja eetiline õppimine kolmel tasandil (SEE learning 2017)

Antud mudel on ülekantav mentorluse praktikasse ja võimaldab toetada sotsiaalset ning emotsionaalset õppimist selle kolmel tasandil:

- 1) **isiklik** – alustava või kogunud kolleegi isiklik õppimine,
- 2) **sotsiaalne** – vastastikune õppimise toetamine mentorsuhtes,
- 3) **süsteemne** – mentorluse rakendamine süsteemi arengus, kus süsteemid on klassiruum, organisatsioon, haridussüsteem.



Tabel 2 Sotsiaalne ja emotsionaalne õppimise kolm tasandit ja kolm valdkonda (SEE 2017)

MENTORLUSE TASANDID	OSKUSED		
	Teadlikkus	Kaastunne	Kaasatus
Isiklik	Tähelepanu ja eneseteadlikkus	Enesekaastunne	Eneseregulatsioon
Sotsiaalne	Inimestevaheline teadlikkus	Kaastunne teiste suhtes	Suhtlemisoskused
Süsteemne	Vastastikuse seotuse väärtustamine	Jagatud inimlikkuse äratundmine	Kogukondlik ja globaalne kaasatus

Esimene tasand sellest on eneseteadlikkus, teadmine sellest, mida ma tunnen ja miks; sisemiste väärtuste ja huvide teadvustamine. Sellele baseerub enesejuhtimine – mida ma teen oma tunnetega, kuidas valin käituda.

I – ISIKLIK TASAND (SEE LEARNING, 2017)

TÄHELEPANU JA ENESETEADLIKKUS

- 1) oma keha tajude märkamine, eriti seoses stressi ja heaoluga
- 2) oma emotsioonide ja nende intensiivsuse märkamine ja nimetamine siis, kui need kerkivad
- 3) meele kaardistamine – emotsioonide kaardistamine märkamaks nende kasu või potentsiaalset kahju

ENESEKAASTUNNE

- 1) emotsioonide mõistmine kontekstis – tunnete märkamine, kui need kerkivad, kaasa arvatud nendega seotud vajadused, ootused ja hoiakud
- 2) eneseaktsepteerimine – enda ja oma tunnete aktsepteerimine mõistes konteksti ja vabanedes kohtumõistmisest enda üle

ENESEREGULATSIOON

- 1) keha tasakaalustamine – keha ja närvisüsteemi reguleerimine, eriti kui see on aktiveeritud, stressis või energiapuuduses, selleks et optimeerida heaolu

2) kognitiivne ja impulsi kontroll – kestev tähelepanu eesmärgil, ülesandel, kogemusel, segajate vältimine

3) emotsioonide juhtimine – vastamine impulssidele ja emotsioonidele, et arendada pikaajalist heaolu toetavat käitumist ja hoiakuid

Esimesel tasandil võimaldab mentorsuhe saada enam teadlikuks enda mõtetest ja tundedest, samuti oma tugevustest. Mentorsuhtes on hea võimalus õppida oma tundeid reguleerima ja ennast juhtima, arendada võimekust keskenduda ja püsida ette võetud ülesande juures ning olla kaastundlik keerulistes olukordades. Samuti pakub mentorsuhe võimalust olla teistele toeks nende oskuste arengus.

Teine tasand keskendub teistele inimestele. Empaatiat baasiks on mõistmine, kuidas teine mõtleb, tunneb ja tajub maailma koos suhtlemise ja koostööoskustega. See on üsna uus valdkond neuroteadustes – sotsiaalne neuroteadus. Peegelneuronid aktiveeruvad meie ajus vastavalt sellele, mida näeme teistes, kuidas ta käitub, mis on ta kavatsus ja emotsioonid. Selle kaudu tajume, mis suhtes toimub. Sotsiaalne aju annab sisemised vahendid suhtlemisoskuste ja koostöö tarvis. Sotsiaalne teadlikkus – teistele keskendumine, empaatiat, teise inimese reaalsuse mõistmine, asjade tajumine teisest perspektiivist, mitte ainult enda omast. Selline empaatiat toob kaasa hoolimise ning teeb võimalikuks koostöö.

II – SOTSIAALNE TASAND

INIMESTEVAHELINE TEADLIKKUS

1) osalemine oma sotsiaalses reaalsuses – oma sotsiaalse olemuse äratundmine ja kohalolek suhetes teistega ja rollides, mida nad mängivad meie elus

2) osalemine teistega jagatud sotsiaalses reaalsuses – selle väärtustamine, mida me jagame teistega baasilisel tasemel, näiteks, kõik me soovime olla õnnelikud ja vältida kannatusi, meil kõigil on sarnased emotsioonid ning kehalised seisundid, ja teised tavalised kogemused

3) mitmekesisuse ja erinevuste hindamine – selle tunnustamine, et osa meie jagatud reaalsusest on mitmekesine, unikaalne ja erinev nii indiviidide kui gruppide jaoks, nende erinevuste ja sellest tulevate lisaväärtuste respektseerimise õppimine



KAASTUNNE TEISTE SUHTES

- 1) teiste inimeste emotsioonide ja tunnete mõistmine kontekstis – teiste tunnete mõistmine ning arusaamine, et neid põhjustavad üldinimlikud vajadused just nagu meilgi
- 2) lahkuse ja kaastunde hindamine ja arendamine – lahkuse ja kaastunde kasu mõistmine ja nende arendamine
- 3) teiste eetiliste omaduste väärtustamine ja hindamine – selliste prosotsiaalsete omaduste nagu andestamine, kannatlikkus, suuremeelsus, alandlikkus, väärtustamine ja arendamine

SUHTLEMISOSKUSED

- 1) empaatiline kuulamine – kuulamine eesmärgiga mõista teist ja tema vajadusi sügavamalt
- 2) oskuslik kommunikatsioon – suhtlemine kaastundlikult ennast ja teisi jõus-taval viisil
- 3) teiste abistamine – abi pakkumine teistele nende vajaduste ja enda võimalus-tega arvestades
- 4) konfliktide muutmine – konstruktiivne vastamine konfliktidele ja koostöö, leppimise ja rahulike suhete toetamine

Teisel tasandil on võimalik mentorina areneda teise tajus, kasvatada empaatiat, arendada oma suhtlemisoskusi, märgata oma hinnanguid ning neid kõrvale jätta. Samuti õpetajast õppijana mentori toel areneda õpilaste tunnete ja vaja-duste märkamises, parandada suhtlust ja koostööd õpilastega.

Empaatiat on teadmine, mida teised mõtlevad ja tunnevad, nende vaatenurga mõistmine. Eristatakse kolme liiki empaatiat: 1) kognitiivne – võimaldab mõista, kuidas teine mõtleb maailmast ja seda tajub; 2) emotsionaalne empaatia – saame koheselt aru, mida teine tunneb, see võimaldab keemiat suhetes teistega; 3) empaatiline hoolimine, mis viib empaatilise käitumiseni. See kolmas on aluseks näiteks hooliva klassiruumi liikumistele, kus õpetaja kehastab ja mudeldab hoolivat käitumist. Selline klassiruum toetab nii emotsionaalset kui kognitiivset õppimist. Hea on teadlik olla sellest, et neil hetkedel, kui oleme hinnangulised, meie aju ei ole empaatiline ehk siis me ei toeta teise õppimist vaid vastupidi.

Erinevad inimesed ja grupid näevad maailma erinevalt, sotsiaalne keerukus esitab väljakutse meie emotsionaalsele ja kognitiivsele arengule. Sotsiaalse ja

emotsionaalse õppimise eesmärk on toetada paremat emotsionaalset kirjaoskust ning seeläbi arendada käitumist, mis arvestab kõikide huve ja heaolu.

Kolmas tasand on süsteemi teadlikkus. Perekond, klass ja kool on süsteemid. Oluline on teadlikkus süsteemist ning vastastikustest mõjudest ning sõltuvusest selles, arusaam, et ollakse alati osa tervikust.

III – SÜSTEEMI TASAND

VASTASTIKUSE SÕLTUVUSE VÄÄRTUSTAMINE

- 1) vastastikuse sõltuvuse süsteemi mõistmine – süsteemi vastastikuse sõltuvuse ja omaduste mõistmine läbi põhjuste ja mõjude seoste uurimise
- 2) üksikisik süsteemis – äratundmine, kuidas igaüks ja teised eksisteerivad süsteemis ja on mõjutatud süsteemist ja mõjutavad süsteemi

JAGATUD INIMLIKKUSE ÄRATUNDMINE

- 1) kõikide inimeste baasilise võrdsuse tunnustamine – kõikide inimeste fundamentaalse võrdsuse ja jagatud inimlikkuse mõistmine, kõik me soovime olla õnnelikud ja vältida kannatust
- 2) selle väärtustamine, kuidas süsteemid toetavad heaolu – äratundmine, kuidas süsteemid suudavad toetada või kahjustada heaolu, edendades positiivseid muutusi ja alal hoides probleemseid

KOGUKOND JA GLOBAALNE SEOTUS

- 1) uurides igaühe potentsiaali mõjutada positiivseid muutusi kogukonnas ja maailmas – oma potentsiaali äratundmine mõjutada positiivseid muutusi toetades oma võimetele ja võimalustele nii indiviidi kui koostöös
- 2) kaasatus kogukonna ja globaalse süsteemi lahendustesse – loovate lahenduste leidmine teemadele, mis mõjutavad kogukonda ja maailma

Kolmas tasand võimaldab mentorlust kasutada ära organisatsiooni kui terviku arengus, näha kõiki osalisi, õpilastest õpetajate, juhtkonna ja lapsevanemateni, vastastikuses mõjus ning toetada positiivseid muutusi kõikidel. Sellel tasandil saab eriti oluliseks haridusjuhi roll mentorina ja koostöise keskkonna loojana, õpetaja kui liidri roll klassiruumis.



MENTORI TEGEVUSED ALUSTAVA ÕPETAJA TOETAMISEL

Alustava õpetaja professionaalse arengu ja organisatsiooniga kohanemise toetamine on enamlevinud mentorluse eesmärk. Samas on enne kohanemist, kui puuduvad vastused küsimustele, kes on kes ja kuidas siin asjad käivad, keeruline rääkida professionaalsest arengust.

Õppimiskeskne mentorsuhe muudab suuresti noore alustava õpetaja ja kogenud õpetaja emotsionaalset ja intellektuaalset kogemust. Õppimistee professionaalne raamistamine läbi teadvustamise: kes oleme mentoritena, kuidas pakume mentorlust, teeb võimalikuks alustava õpetaja või kogenud kolleegi vajadustega kohtumise. Keskne õppimiskeskse mentorsuhte puhul on see, kuidas erinevad osapooled näevad oma rolli selles.

Oluline on arengu toetamine, aidata uuel kolleegil saada paremaks probleemide lahendajaks ja otsuste tegijaks. Samas on tavaline, et alustava õpetaja ennast kaitsvad käitumised takistavad õppimist vigadest ja ebamugavatest kogemustest. Oma keerukuste jagamine eeldab vastastikust usaldust. Ehkki harjumuslik on uurida õppimiskohti, on kasvamise ja arengu toetamiseks kõige olulisem tugevuste märkamine. Mentor saab luua turvalise koha, kus õppimine ja kohanemine saab toimuda. Tema roll on julgustada ja kinnitada, aidates näha mentorikohtumisi ja -vestlusi kui võimalust kasvada. Olulisem sellest, mida mentor teeb, on see, kuidas ta teeb – hooliv ja hinnanguvaba hoiak on õppimist toetava mentorsuhte alus. Alustava õpetaja jaoks on olulisim võtta vastu enda roll õppijana, mõista, kui oluline on oma õpetamispraktika uurimine nii koostöös kui individuaalselt oma isiklikuks professionaalseks arenguks.

Õppimiskeskne mentorsuhe saab alguse õppimise fookuse seadmisest mentorsuhtes. Laurent Daloz (2012) toob välja, et mentori roll selles suhtes on tasakaal kolme tegevuse vahel: 1) toetuse pakkumine, 2) kognitiivse väljakutse loomine ja 3) professionaalse visiooni toetamine (viidatud Lipton ja Wellman

2018). Toetus üksi võib pakkuda mugavust, kuid tekitada ka õpitud abitust. Kognitiivne väljakutse ilma toetuseta suurendab ärevust ja läbikukkumise hirmu, kognitiivne väljakutse ja emotsionaalse toetuse pakkumine ilma visioonita võib viia sihi ja tähenduseta tegutsemiseni. Tasakaal nende kolme elemendi vahel annab energia õppimisele ja arengule.

Tihti pakuvad mentorid enim toetust, kuid just kognitiivne väljakutse, enda arusaamade küsitavaks seadmine, loob võimaluse õppimiseks ja arenguks. Olulise tähtsusega on mõtteviiside areng, mis tähendab iseseisvat tähenduse loomist oma kogemusele ja uuele infole toetudes. Õppimiskeskstes mentorluses on toetus tasakaalus kognitiivse väljakutsega, kus tähelepanu on praktilise õpetamistegevuse arengul. Mentorsuhtes on oluline tingimuste loomine kognitiivseks väljakutseks, kuna meie aju on häälestunud ohtude märkamiseks. Ohumärgid, tõelised või kujutletavad, tekitavad keha pingeseisundi, mis viib tähelepanu mõtlemiselt ja õppimiselt eemale. Õppimiskeskse vestluse jaoks on oluline tunda end turvaliselt. Igasugune hinnangulisus, väljendub see siis miimikas, hääletoonis, kehakeeles, sõnakasutuses, mis lülitab sisse alustava õpetaja ohutaju, pidurdab mõtlemisprotsesse ja takistab õppimist.

Mentorsuhtest saame rääkida alles siis, kui on turvalisus – ilma usalduseta ei ole mentorlust.

Alustavate õpetajate toetamisel võib olla abi 4K mudelist kui õppimiskesksest vastastikusest suhtest, kus sisu ja viis muutub vastavalt alustava õpetaja vajadustele (Lipton jt. 2018). Oskustega mentor liigub nende nelja vahel, pakkudes toetust, kognitiivset väljakutset ja aidates luua professionaalset visiooni.

Kalibreerimine, õigeks sättimine – mentor aitab kutsestandardi põhjal näha suhet alustava õpetaja praktika ja oodatud tulemuste vahel. See aitab teadvustada, mis on alustava õpetaja olulisim arenguvaldkond käesoleval hetkel. Mentor ei ole hindaja, kuid saab aidata mõista kutsestandardit ning selle valguses noore õpetaja tugevusi ja õppimiskohti (vaatlusel nähtud andmete toetudes). Eriti oluline võib see olla pedagoogilise hariduseta alustava õpetaja puhul, kus mentoril oluline roll eesmärkide, tegevuste ja tulemuste sõnastamisel. Mentori teadlikkus aitab püsida ühe fookuse juures, tegeleda eesmärgiga, mis on alustavale õpetajale jõukohane ning mitte liialdada informatsiooniga.



Konsulterimine – mentor saab pakkuda informatsiooni protseduuride, õppimise ja õppijate, õppekavade ja õppesisu, kutsestandardi ja tõhusate praktikate kohta, mis alustaval õpetajal puudu. Seda nii koolikorralduse kui õppimise-õpetamise kohta. Mentor konsultandina saab toetada alustava õpetaja miks, mida ja kuidas mõtlemises. Oluline on mentori teadlikkus sellest, millisest infost ja millal on alustaval õpetajal kõige enam kasu, ning enda võimalikust impulsist aidata ja lahendusi pakkuda, mis ei pruugi toetada õppimist ja võib tekitada sõltuvust mentorist.

Koostöö – tähendab koos töötamist, mentoripoolset ruumi loomist, kus uued jagatud ideed saavad tekkida. Koostöine vastastikune suhe sisaldab jagatud analüüsi, probleemide lahendamist, otsuste tegemist ja refleksiooni. Koostöös on väga oluline mentori eneserefleksioon ja enda käitumise juhtimine (mis võib tähendada enda entusiasmi tagasi hoidmist), et alustav õpetaja saaks olla tõeliselt võrdse partnerina tegutsemas.

Kaasteeliseks olemine (*coaching*) aitab alustaval õpetajal liikuda sealt, kus ta parasjagu on, enda poolt valitud kohta. Selles etapis alustav õpetaja ise kalibreerib oma õpetamist ja õppimist klassiruumis vastavalt kutsestandardile. Teadlik mentor kasutab küsimusi, et stimuleerida alustava õpetaja mõtlemist tulemuste, käitumismustrite ning põhjuslike tegurite üle. Kaasteeliseks olemise eesmärk on toetada sisemise dialoogi arengut oma õpetamispraktikast mõtlemisel professionaalsel viisil, suurendada alustava õpetaja ametialast enesekindlust ning kasvatada sisemisi ressursse enda toetamiseks. Mentorina on oluline märgata olukordi, kus on olemas eelistatud vastus küsimusele ning liikuda siis küsimuste küsimise asemel asemel konsulteeriva suhtlusviisi juurde.

Mentori roll on kuulata, kuidas alustav õpetaja kirjeldab ja tõlgendab tegevusi ning tulemusi klassiruumis, sõnastab oma probleeme ja muresid. Mõistes alustava õpetaja vaatenurka, ressursse ja küsimust, saab mentor valida vajadustele kõige paremini vastava suhtlusviisi (Lipton jt.2018).

TUGEVUSTELE TOETUV ÕPPIMINE MENTORSUHTES

Muutuste tekitamiseks on kaks võimalikku viisi:

- 1) keskenduda vigadele, sellele mis on valesti ja proovida neid vähem teha;
- 2) keskenduda sellele, mis on õige ja korras, teha neid asju rohkem ning liikuda soovitud tulemuse poole.

Viimane neist on tugevustele toetuv lähenemine ning tänased aju ja õppimisega seotud uuringud toetavad selle tõhusust (Withney ja Coopeerraid, 2011). Positiivne psühholoogia, 1998. aastal alguse saanud liikumine on koondanud enda alla erinevad uuringud ja lähenemised läbi aegade, mis on keskendunud sellele, kuidas inimesed saaksid oma elu edukalt elada. Selle lähenemise üks olulisi mõtteid on tugevuste teadlik kasutamine ja arendamine ning neile toetuv muutuste tegemine (Seligman, 2011). Samadele põhimõtetele toetub ka positiivse hariduse idee (samas). Alustaval õpetajal on kaasas suur hulk tugevusi, mille toel arendada oma õpetamise praktikat. Käitumist saab muuta vaid olemasolevale ressursile toetudes. Uutes ja keerukates olukordades kipub paraku tähelepanu minema oma nõrgemale küljele ja kontakt ressursidega kaob. Siin saab taas olla abi mentorist, kes aitab märgata tugevusi märgata, et nende toel vajalikke muutusi teha. Antud lähenemise järgi ongi koostöö väärtus sünergias, mis tekib, kui inimesed panustavad seda, mis on nende tugevused ja kompenseerivad sellega vastastikku üksteise nõrgemaid külgi.

Kaasaegsed mentorluse ja coachingu lähenemised toetuvad arusaamale – me saame teha muutusi oma käitumises ja jõuda paremate tulemusteni, kui oleme teadlikud oma tugevustest. Tugevustele ja soovitud eesmärkidele keskendunud lähenemine omakorda toetab tõhusaks õppimiseks vajaliku edenemismõtteviisi arengut.

Tugevustele toetuva G.I.V.E. (*Growth-integrated-virtuos-esteemed*) mudeli suhetel põhinevas mentorluses pakuvad välja Creary ja Roberts (2018).



Growth (kasv/areng). Mentor saab toetada arengut (uskumust, et saan üha enam selleks, kes tahan olla õpetajana). Uues rollis on vaja ületada kaitsed, mida erinevad olukorrad käivitavad. Mentoril on oluline roll negatiivse kogemuse tähenduslikkuse mõistmisel. Selles protsessis on oluline eneserefleksioon, mida mentor saab toetada. Võtmesõnad on avatus, positiivsus ja õpieesmärgile orienteeritus. Kahjustav eneserefleksioon on pigem destruktiivne protsess, mida iseloomustab ärevus, endas kahtlemine, hirm, fookus sellel, mis ei töötanud, selle asemel, et märgata, mida võiks muuta, ja fookus enesel, mitte ülesandel. Läbi jagamise saab reflekteerida negatiivseid kogemusest kerkivaid emotsioone, uurida, kuidas need mõjutavad mõtteid, meie käitumist ja identiteeti ja võimalikku mina. Sel viisil saab mentorlus töötada positiivse identiteedi loomise protsessis ja suurendada valmisolekut kasvada ja areneda.

Integration (ühendamine). Alustav õpetaja võib mõelda, et mittetöölaline osa on kasutu või suisa sobimatu tööülesannete täitmiseks. Mentorid saavad aidata mõista inimese rolle erinevates valdkondades kui õpetaja tööks väärtuslike omadusi. Sihikindel sportlane, hooliv ema, kõik need karakteristikud on ülekan-tavad õpetaja rolli.

Virtues (voorused/tugevused). Mentor saab aidata kaasa tugevuste märkamisele, toetada tugevuste kasutamist tööol. Tugevuste kasutamine suurendab heaolu ja eluga rahulolu. Mentorid saavad aidata tugevusi arendada ja neid kasutada ja olla seotud prosotsiaalse käitumisega töökohal.

Esteemed (väärtustatud). Mentorlus saab aidata õpetajal luua ja kinnitada positiivset enesetaju läbi tugevuste teadvustamise ja kasutamise, toetada väärtuslikkuse tunnet. Usku, et teised märkavad ja väärtustavad. Inimestele meeldib ennast tunda hästi enda suhtes. Lisaks eluga rahulolu suurendamisele vähendab see lootusetust ja depressiooni ning aitab luua sotsiaalseid ja emotsionaalseid ressursse.

Mentorlus läbi G.I.V.E. mudeli, kus positiivne minapilt aktiveerib ressursid, suurendab tõhusust, millega omakorda kaasnevad paremad tulemused õppimises ja õpetamises.

MENTORLUS KUI KAASAMISE VAHEND

Mentorlus on oluline kaasamise vahend. Kui tuntakse end kaasatuna, siis kaasneb sellega suurem eneseväärtustamine ning valmisolek kaaslasti aidata, väiksem ärevus, suurem rahulolu tööga, suurem motivatsioon. Kaasatus tähendab, et ollakse väärtustatud ja nähtud sellisena, nagu oled (Creary jt. 2018). Väljajätuse tundega kaasneb eneseväärtuse vähenemine, oht minapildile, viha, frustratsioon, emotsionaalne eitus, kognitiivsed raskused. Kohanemisel uue organisatsiooni ja uue ametiga on oluline, et toetatud oleks nii unikaalsus kui kuuluvus – erinevused on väärtustatud ja integreeritud tervikusse. Sõltuvalt organisatsioonist võib olla, et toetatud on kuuluvus, kuid see toimub eripärast loobumise kaudu, tähelepanu on sellel, et käitumine, väljanägemine ja tunded oleks ühesugused. Mentor ignoreerib erinevusi, oluline on sobitumine, oluline, et mentee ei tunneks end kuuluvana oma eripära kaotuse hinnaga. Võimalik on, et unikaalsus on kõrge, kuid sellega kaasneb marginaliseeritus ning ei tunta end kuuluvana. Ilmselt kõige keerukam alustava õpetaja jaoks on olukord, kui tähelepanu ei saa erinevused ega kaasamine. Kaasamise mudelis pöörab mentor tähelepanu erinevustele ja samuti pingele erisuse vajaduse ja kuuluvusvajaduse vahel. Mentor aitab seda pinget leevendada, kuuluda oma eripärast loobumata (Creary jt. 2018). Kõik eespool välja toodud põhimõtted kehtivad samuti kogunud kolleegide vastastikust õppimist toetavates mentorsuhetes.



VAATLUS JA HINNANGUVABA TAGASISIDE VASTASTIKUSES ÕPPIMISES

Õpetaja on oma igapäevases tegevuses klassiruumis üksi ja sestap paljuski teadmatuses oma käitumisest ja selle mõjust õppijale. Ehkki õpetajad tihti jagavad oma kogemusi kolleegidega aitab teadlik teise õppimise toetaja ehk mentori rolli võtmine paremini neist kogemustest (ka ebamugavatest) õppida. Kogemustest õppimiseks vajame teise hinnanguvaba kohalolekut, ruumi loomist, analüüsi toetavate küsimuste küsimist ja kuulamist. Vaatleja rollis olek või teise jagamise kuulamine võib tekitada ka mentoris erinevaid emotsioone. Enda emotsioonide mitte märkamine võib kaasa tuua selle, et kuulamise ja peegeldamise asemel hakatakse nõu andma ja õpetama, mis viib teise kaitsesse ning takistab kogemusest õppimist. Samuti võib juhtuda, et õpetaja jätab end edaspidi üksi oma keerukustega, sest ei loodeta mõistmist.

Vastastikune mentorsuhe on suurepärane võimalus arendada oma sotsiaalseid ja emotsionaalseid oskusi. Peegelduste ja tagasiside saamiseks on vastastikune õpetamistegevuse vaatlemine üks kasulikumaid tegevusi professionaalse arengu toetamiseks. Vaatluse mõju õppimisele sõltub sellest, mis eelneb ja järgneb vaatlusele ning vaatleja oskustest. Vaatlust mõjutavad sisemised ja välised tegurid. Vaatlust mõjutavad vaatleja sisemised tegurid on näiteks tema enda varasemad kogemused, arusaam heast õpetamisest, mõtted ja emotsioonid. Vaatluse eesmärk mentorsuhtes on hinnanguvabade andmete kogumine kolleegi professionaalse arengu toetamiseks. Mentor saab olla lisasilmapaar klassiruumis, kes aitab märgata toimuvat.

Põhiline takistus selgel vaatlemisel ehk nähtavate andmete kogumisel on vaatleja arusaam sellest, milline on hea õpetamine. See võib olla kujunenud kohalikus hariduse kontekstis käibelolevate õppimist-õpetamist puudutavate uskumuste ja



Foto: Piret Räni

enda õppimise kogemuse põhjal; see võib sõltuda väljaõppest, senisest arengust ning kogemustest õpetajana, selles sisaldub nii kognitiivne kui emotsionaalne vaatenurk. Kui õpetaja vaatleb kolleegi tegevust, siis võrdleb ja hindab ta nähtut lähtuvalt enda õppimist-õpetamist puudutavatest arusaamadest. Kui nähtu ei vasta mentori arusaamadele, võivad sellega kaasneda hinnangud ning tõlgendused, millest ei ole abi vaadeldava isiklike arusaamade arendamisel. Õppimiseks on vaja andmeid ehk hinnanguvabu kirjeldusi klassiruumis nähtu ja kuuldu kohta, et aidata vaadeldaval leida enda jaoks põhjendusi ja tõlgendusi klassiruumis toimunule. Samas on tavapärane, et puutudes kokku teiste tegevusega või nende tegevuse tulemustega kerkivad hinnangud sõltuvalt enda arusaamadest ja uskumustest. Hinnangut võib mõista kui emotsionaalset reaktsiooni, mis annab vaatlejale tagasisidet tema mõtete ja tunnete kohta. Mentori teadlikkus sellest, et tema tõlgendused ja hinnangud on mõjutatud tema enda arusaamade ja kogemuste poolt ning ei kirjelda tegelikkust ega toeta vaadeldava õppimist, aitavad hoiduda hinnangute väljendamisest ning anda teavet vaatlusel märgatud faktide kohta. (Malderez, 2002)

Hinnanguvabade andmete kogumisel on abiks selge fookuse sõnastamine vaatluse eel ehk siis mille kohta andmeid kogutakse. Kokkulepitud fookus aitab



vaatlejal paremini märgata, kui ta tähelepanu klassiruumis toimuvalt enda arvamustele ja hinnangutele on läinud. Selle märkamine võimaldab taas tähelepanu kokkulepitud fookusele viia, et reaalsuses toimuva kohta andmeid koguda.

Väline tegur, mis mõjutab vaatlust, on vaatleja füüsiline paiknemine. Igas klassiruumis on alati mõned alad, mõned õpilased, tegevused või juhtumised, mida kindlasti ei ole võimalik näha või kuulda. Vaatlejana andmeid kogudes on väga oluline teha vaatluse ajal märkmeid nähtu kohta. Ka siin on abiks kokkulepitud fookus, sest mentor ei saa vaadelda vaatluse kohta märkmeid tehes. Vaatamata ükskõik kui objektiivsele märkmete tegemisele põhineb ülestähendatava valik hinnangutel ja sestap on oluline fookuses püsida. Vaatluseelne arutelu toetab õppimist. Arutelu jooksul on oluline kokku leppida, mida vaadeldakse (ehk mis on vaatluse fookuses), käia läbi päevakava ja käsitletav materjal, leppida kokku vaatleja asukoht, vaatluse järgse vestluse aeg ning märkmete tegemise viis. Oluline on, et vaatluse fookus tuleb vaadeldava arenguvajadustest ning on tema poolt sõnastatud. Alustavate õpetajate puhul võib abiks olla fookuses hoida üht konkreetset valdkonda kutsestandardist, mis parajasti kõige enam õpetaja vajadustele vastab. Vaatlusel on oluline püsida kokkulepitud fookuse juures ja vaadelda nähtavat-kuuldavat-tajutavat osa õpetaja tegevusest ning fookuse suhtes olulist informatsiooni koguda ja kirja panna.

Vaatlusest saab õppimist toetav tegevus tänu sellele, mis järgneb vaatlusele. Vaatlusele järgneval vestlusel on oluline püsida kokkulepitud fookuse juures. Tähtis on tasakaal vaatlusel nähtu kirjeldamise ja vaadeldava eneseanalüüsi toetavate küsimuste vahel. Muutust vajavates olukordades ollakse tihti pigem teadlikud sellest, mis on keeruline kui sellest, mis juba hästi ja toimib. Arengut ja õppimist toetab, kui suhe tugevuste ja õppimist vajava vahel on 5:1, kuna muutuste tegemiseks käitumises vajame teadlikkust oma ressursidest. Mentor on eelkõige kuulaja, kes hoiab ruumi, kus vaadeldav saab oma kogemusest rääkida. Avatud küsimuste küsimisel on õppimist toetav roll, sest need aitavad sügavamalt analüüsida, näha seost oma käitumise ja klassiruumis toimuva vahel. Avatud küsimused toetavad koostööd erinevalt suletud küsimustest, mis viivad kaitse, toovad kaasa oma käitumise õigustamise ning vähendavad võimalust kogemusest õppida (Malderez, 2002).

Mentorlus organisatsiooni kui terviku süsteemsete muutuste toetamisel

JUHT MENTORLUSE JA KOOSTÖISE ÕPPIMISE RAKENDAJANA ORGANISATSIOONIS

Haridusasutuse juht saab kasutada mentorlust nii koostöise professionaalse arengu toetamiseks kui ka strateegiliste ja süsteemsete muutuste elluviimiseks. Organisatsioonis õppiva mõtteviisi, kus õppijateks ei ole vaid õpilased, vaid ka õpetajad, kujundamisel on juhil oluline roll. Juht on õppimise eestvedaja ja selleks tingimuste looja. Õppimise eestvedamine tähendab, et (OECD, 2013, lk 51-52):

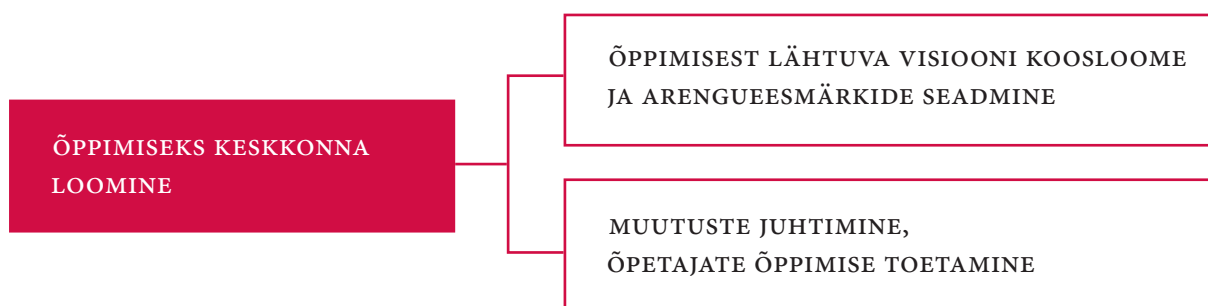
- põhifookus on õppekeskkonna loomisel ja õpetamise täiustamine, kus kõik osapooled on õppija rollis (nii juhid kui õpetajad), töötatakse õpetamisalaste hoiakute ja tõekspidamistega;
- seatakse ühiselt eesmärged ja igaüks võtab vastutuse nende eesmärkide suunas liikumisel, juhtimist kogetakse kui jagatud, kaasavat tegevust;
- käsitatakse loovalt ja julgustavalt, soovitakse sügavaid uuendusi, mille eelduseks on pikaajalised visioonid ja muutused käitumismustrites;
- loodud on tingimused oma tegevuse uurimiseks ja enesehindamiseks, et kavandavad sammud oleks tõendus põhised ja põhjendatud kõigile osapooltele;



- töötatakse meeskondades ja võrgustikes, kus toimub vastastikune teadmiste jagamine ja üksteiselt õppimine;
- kaasatakse kooliväliseid partnereid, õpikogukonnad on organisatsiooniülesed.

Õppivas organisatsioonis on juhil kaks põhiülesannet:

- 1) õppimise toetamiseks eesmärgi seadmine, mis tähendab, et juht teab, kuhu poole püüelda, missugused on arengusihid haridussüsteemis ja üldisemalt rahvusvaheliselt, st mis on värsked teadmised õppimisest ja õpetamisest;
- 2) muutuste juhtimine ja õpetajate õppimise toetamine, selleks sobiva keskkonna loomine (vt joonis 5).



Joonis 5. Juhi põhiülesanded õpikeskkonna loomisel.

JUHT KUI VISIOONI LOOMISE TOETAJA JA HOIDJA

Ühine õppimine organisatsioonist algab sihist – visiooni loomisest, mis valdkonnas oma oskusi arendame, st arengule tuleb seada eesmärk. Koostöine visiooni loomine eeldab juhilt arusaama, kuhu haridussüsteemis püüeldakse, milline peaks olema iga õppija ettevalmistus eluks ja tööks. Juht tunneb ühiskondlikke ja tööturu muutusi, mõistab, kuidas tehnoloogia areng mõjutab õppimist ja tööelu. Kooli eesmärk on seotud õppija arengu ja õppimisega ning kattub muutuva õpikäsitluse eesmärkidega (HTM, TÜ, TLÜ 2017).

Eestis on mõtestatud õpikäsitlust kui arusaama, mis on õppimise eesmärgid ja milliste meetodikatega neid eesmärke saavutada. Lisaks ainealastele teadmistele ja oskustele on iga õppija jaoks olulised õpi-, ja koostööoskuste kujunemine ning enesejuhtimine ja subjektiivne heaolu. Pikemaks sihiks on iga õppija eneseteostus, avatus ja elukestev õpe.

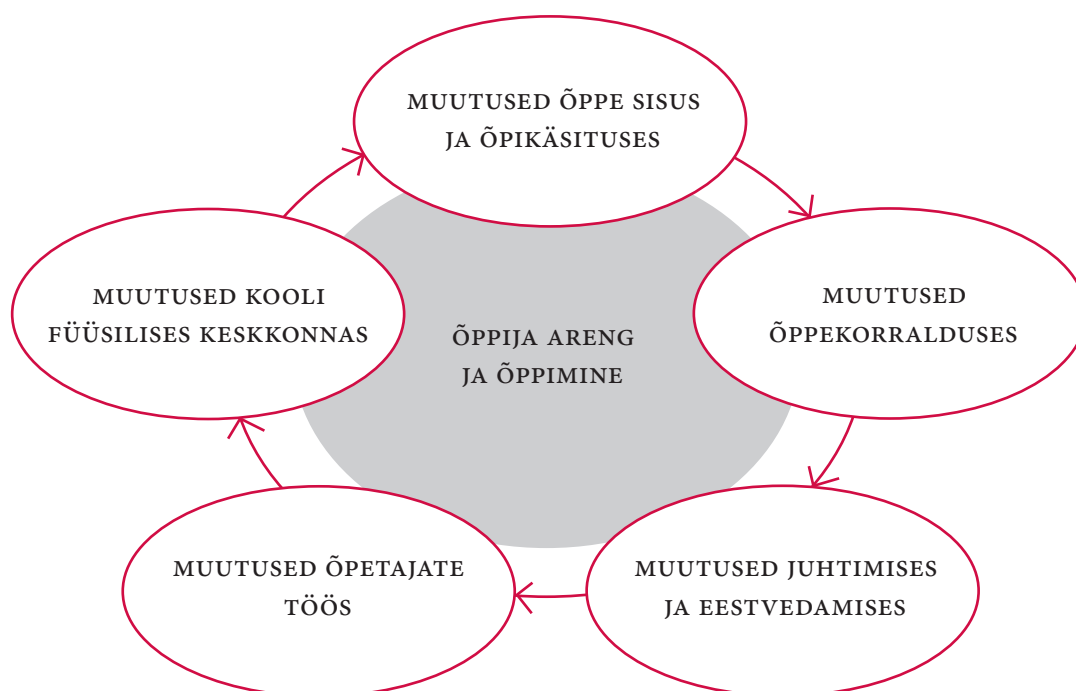
Eesmärgi seadmisel tuleb küsida, kuidas muutus toetab õppija arengut ja soovitud õpikäsitluse suundades liikumist ning millele toetutake muutuse kavandamisel (teoreetilised allikad, teiste koolide näited, enda koolis kogutud andmed).

Visiooni loomisel ja jagamisel on hea küsida järgmisi küsimusi:

- *Kas sõnum on selge ja arusaadav?*
- *Kas visioon on koolis nähtav ja tajutav?*
- *Kas visioon on kõikide arutelude, seminaride fookuses?*
- *Kas valikud ja otsused lähtuvad kokkulepitud visioonist?*
- *Kas juht osaleb kõigil arengutega seotud aruteludel?*
- *Kas kõik õpetajad peavad visiooni oluliseks ja peavad ka seda enda eesmärgiks?*

ARENQUEESMÄRKIDE SEADMINE

Haridusasutuse põhieesmärk on seotud õppija arengu toetamisega erinevates aspektides. See toob kaasa muutused nii õppesisus ja õpikäsituses, õpetajate töös, õppekorralduses, kooli keskkonnas kui ka juhtimises (vt joonis 6). Näiteks seades põhieesmärgiks õpilaste üldpädevuste arendamise, toob see kaasa alaeesmärgidena õppe sisus üldõppe osakaalu suurendamise, õpetajate töö, õppekorralduse ja õppekeskkonna ümberkorraldamise, kogukonna suurema kaasamise õpetamisse. Juhi ülesanne on hoida suurt pilti ja näha seoseid erinevate koolikultuuri tahkude vahel.



Joonis 6. Muutuse terviklikkus (Eisenschmidt, 2017).

Muutused eeldavad harjumuspärastest praktikatest loobumist ja tuleb katsetada uusi meetodeid, töökorraldust ja see tekitab ebakindlust, mis on eelkõige tingitud sellest, et napib oskusi ja teadmisi uues olukorras töötada. Muutustes õppimist puudutavates arusaamades ja õppimist toetavates tegevustes on abi mentorlusest.

Eesmärkide hindamisel on abiks järgmised küsimused:

- *Kuidas antud muutus kajastub õpetajate töökorralduses, kuivõrd oli vaja täiendavat koolitust, õpetajatele õppimisvõimalusi?*
- *Kuivõrd on vaja õppeprotsessi korraldust muuta?*
- *Milliseid muutusi tuleb teha koolikeskkonnas?*
- *Kuidas muutus mõjutab juhtimist?*
- *Kuidas on kaasatud lapsevanemad jt huvigrupid muutuse rakendamisse?*

JUHI ROLL MUUTUSTE TOETAMISEL

Juhi teine oluline töövaldkond on seatud eesmärkide suunas liikumise – muutuste juhtimisega. Muutuste protsess on pingeline, loobuda tuleb tavapärastest tegustemismustritest, õppida ja katsetada uusi meetodeid. Eesmärgid realiseeruvad edukalt, kui on selge visioon, osapooltel on piisavalt oskuseid visiooni elluviimiseks, motivatsioon on toetatud, tegutsemiseks on piisavalt ressursse ja muutuse elluviimiseks on realistlik tegevusplaan (tabel 3). Kui mõni komponentidest puudub või näiteks visioon ja eesmärgid on ebaselged, siis on meeskond segaduses, või kui napib oskusi eesmärgi täitmiseks, siis tekib meeskonnas mure või ka motivatsiooni puudumine, mis omakorda viib vastupanuni. Ilma piisavate ressursside ja tegevusplaanita aga tekib pettumus ja liikumisega võib üldse alustada valest otsast.

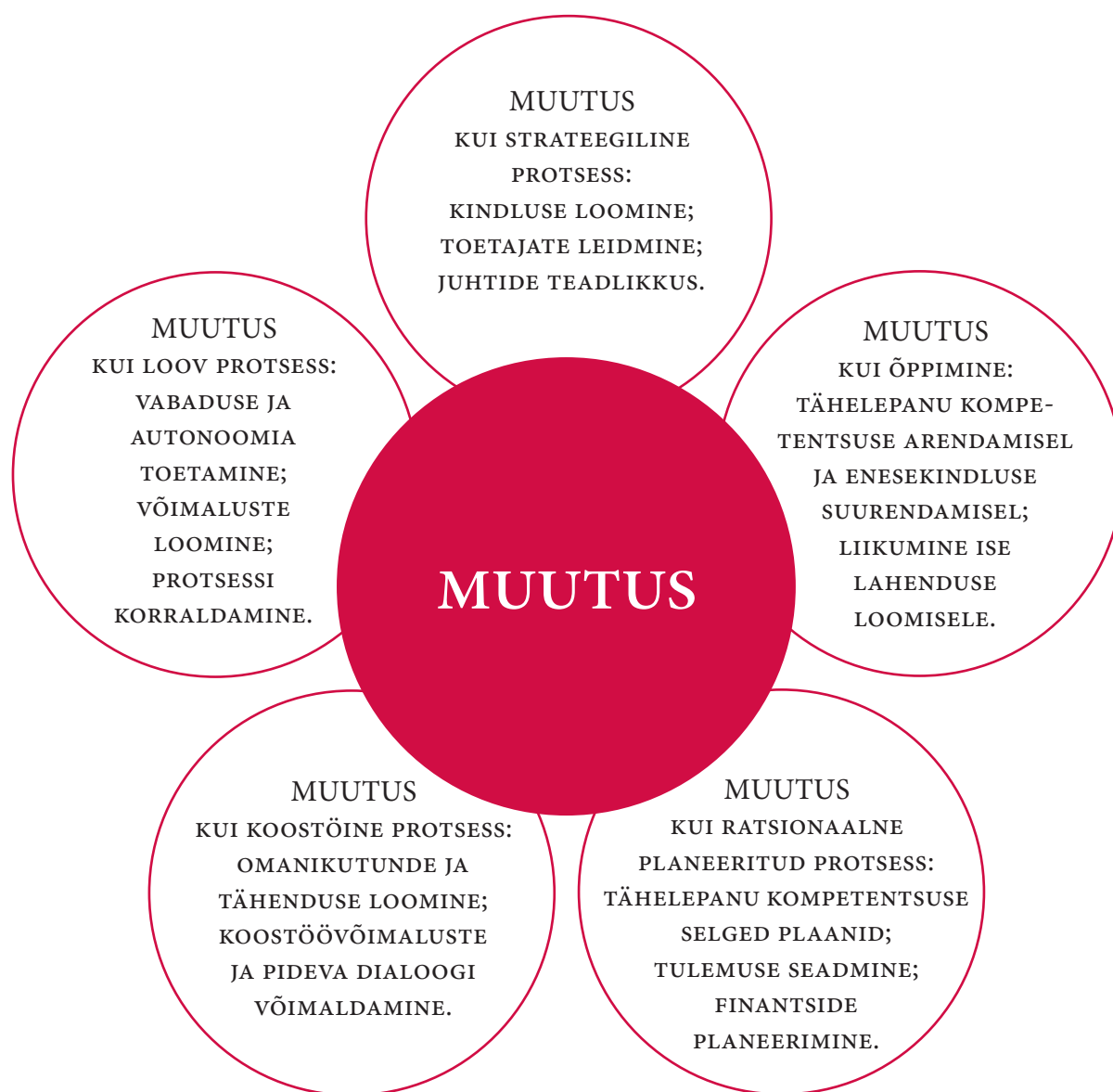
Tabel 3. Komplekssete muutuste juhtimine (kohandatud Lippitt, 1987, viidanud Knoste, Villa, Thousand, 2000).

visioon	oskused	motivatsioon	ressursid	tegevusplaan	=	muutus
	oskused	motivatsioon	ressursid	tegevusplaan	=	segadus
visioon		motivatsioon	ressursid	tegevusplaan	=	mure
visioon	oskused		ressursid	tegevusplaan	=	vastupanu
visioon	oskused	motivatsioon		tegevusplaan	=	pettumus
visioon	oskused	motivatsioon	ressursid		=	valestart

Muutust võib mõista juhtimisprotsessis erinevalt:

- 1) muutus kui strateegiline protsess,
- 2) muutus kui loov protsess,
- 3) muutus kui õppimine,
- 4) muutus kui koostöine protsess,
- 5) muutus kui ratsionaalne-planeeritud protsess (de Caluwe & Vermaak, 2003).

Juhil võib mõtteviisina domineerida üks või teine, kuid ideaalis on need erinevad lähenemised kõik esindatud ja muutuse erinevates etappides on tähtsam roll ühel või teisel.



Joonis 7. Muutuste juhtimise erinevad lähenemised (de Caluwe & Vermaak, 2003).



Foto: Karen Harms

Muutuse protsessi kavandamisel on abiks järgmised küsimused:

- Kas on arvestatud piisavalt aega ja võimalusi õpetajate teadmiste ja oskuste arendamiseks?
- Kas on ruumi katsetamiseks ja kogemusi analüüsitakse?
- Kas on piisavalt aega, vastastikust tuge ja materiaalseid ressursse?
- Kas on kavandatud regulaarseid arutelusid, kus hinnatakse tegevuskava täitmist ja vajadusel muutmist?

Efektiivsed muutuste juhtijad keskenduvad nende toetamisele, kes on juba pühendunud ja aitavad neil koostööd teha nendega, kes on avatud muutustele, kuid ei liigu ehk veel nii kiiresti. Juhid õpivad loobuma soovist veenda neid, kes ei ole veel muutustes veendunud, ja usaldavad protsessi ning seda, *et loomuldas*a jõutakse ka nendeni. Oluline on märgata neid, kes muutusteks valmis, usaldada neid ja võimaldada neil juhtimist võtta (Goleman ja Senge, 2014). See viib meid jagatud juhtimise ideeni, kus vastutus ei lasu vaid juhil ja õpetajatel on võimalus juhtida uusi algatusi.



JAGATUD JUHTIMINE – “MINU KOOL VERSUS MEIE KOOL”

Suuremad muutused eeldavad tööd uskumustega, varasematest käitumismustri- riteist lahtiütlemist, arusaamade kujundamist ja uute oskuste arendamist. Sügavamad muutused haaravad kogu õpetajaskonda ja lapsevanemaid. Rakendada tuleb juhtimisstrateegiad, mis aitavad kujundada ühiseid väärtusi, eesmärke ja kavandada tegevusi koos. Otsustusprotsessi tuleb kaasata võimalikult lai ring hilisemaid otsuste elluvijaid – õpetajaid, lapsevanemaid ja teatud vanuses ka õpilasi.

Kasutusele võetakse jagatud juhtimise strateegiad. Jagatud juhtimine aitab paremini toime tulla tänapäevases kiiresti muutuv keskkonnas, sest mida rohkem inimesi kaasa mõtleb, seda rikkalikumad on teadmised. Jagatud juhtimine suurendab usaldust, organisatsiooni liikmete seotust ja tööga rahulolu (Drescher & Garbers, 2016). Jagatud juhtimise puhul võtavad õpetajad vastutust oma töö arendamise eest ja on valmis olema koostöös ka ise eestvedajaks (Harris & Muijs, 2005). Õpetajad on motiveeritud oma õpetamist täiustama, kui nad tunnevad, et see on nende asi, see on tähenduslik ja muutusega seoses on tekkinud omanditunne.

Jagatud juhtimise puhul kaasatakse kõik, kes hiljem peavad muutusi ellu viima kohe eesmärkide seadmise etapis. Uut kultuuri luuakse koos, sest selle käigus toimub töö hoiakute, väärtuste ja uskumustega, mida ei ole võimalik muuta korralduste ja delegeerimisega. Õpetajad kannavad ise vastutust, osalevad kooliarenduses ja teiste õpetajate arengu toetamises. Õpetajate kaasamisel ja eestvedajaks kujunemisel on määrav organisatsioonikultuur ja juhi tarkus – kuivõrd on aega, ruumi ja tingimusi loodud koostööks (Snoek 2014).

Jagatud juhtimise hindamisel on abiks järgmised küsimused:

- *Kas õpetajatele on loodud võimalused meeskondades töötada – on rutiinid, ühine aeg, see on juhtide jaoks prioriteet, seda märgatakse ja tunnustatakse?*
- *Kas õpetajatele on jagatud ülesandeid, mille eest nemad vastutavad?*
- *Kas jagatud ülesandeid analüüsitakse regulaarselt ja tunnustatakse eestvedamist?*

Juhil on väga oluline roll muutuste elluviimisel ning organisatsiooni kujunemisel koostöiseks ja kõikide õppimist toetavaks keskkonnaks.

Samas vajab ka juht kaasteelist, kes küsiks keerulistes olukordades järgmisi küsimusi:

- *Kui Sa oled aus iseendaga, siis mis pead tegema oma teekonnal soovitud eesmärgi suunas?*
 - *Mida Sa vaatad, aga ei suuda näha?*
 - *Mis selles olukorras Sulle otsa vaatab?*
 - *Mida süsteem vajab, et õpiksid tema jaoks?*
 - *Mida Sa kuuled, aga ei kuula?*
 - *Mida Sa tegelikult teed?*
 - *Mis uskumusi Sa omad, mis on lihtsalt uskumused ja ei ole tegelikult tõsi?*
 - *Mida vaikus Sulle räägib?*
 - *Kuidas pead Sa muutma keskkonda, et meeskond saaks teha oma parima?*
- (Einzig, 2018).

Jagatud juhtimine ja koostöine mentorlus aitab kaasa, et kõikide tugevused on märgatud ning õppimine on toetatud liikumisel soovitud eesmärkide suunas.



Kokkuvõte

Hariduses on täna põnevad väljakutsed, õpetajad tajuvad vajadust muuta oma õpetamispraktikaid, leida lahendusi, et iga õppija arengut parimal moel toetada. Muutuses on kogu koolikultuur. Selles olukorras ei ole õppija rollis vaid alustav õpetaja, vaid kõik õpetajad ja juhid.

Muutus ja sellega kaasnev õppimine algab arusaamisest, miks seda vaja on. Nii ka siinses raamatus on oluline rõhk visiooni loomisel, mis loob sihi ja inspireerib. Raamatust leiab koolijuht suuniseid, kuidas õppimiseks vajalikku keskkonda luua, mida pidada silmas muutuse protsessi juhtides ning kuidas õppimist ja vastastikust arengut toetavas organisatsioonis teadlikult mentorlust rakendada.

Kõik inimesed sõltumata kogemusest, staažist ja positsioonist saavad suurt kasu, kui nende õppimist toetab mentor ning igaüks on võimeline olema mentoriks teisele.

Põhisõnum mentorile on: ole kohal, aktsepteeri, kuula ja küsi küsimusi, mis aitavad kogemusi mõtestada, märka edusamme ja tunnusta, aita näha ka õppimiskohti hoolival ja hinnanguvabalt.

Alustavale õpetajale: ära karda katsetada ja eksida ning oma õppimisvajadusi tunnustada, see on õppimise eelduseks. Märka enda tugevusi ning ole lahke enda vastu, kui on keeruline.

Olles kohal üksteise jaoks hoolival ja vastastikust seotust väärtustaval viisil saame koos luua koolikultuuri, kus kõik osapooled saavad teha endast parima.

KASUTATUD KIRJANDUS

Alhija, F. N.-A., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592–1597.

Animarts (2003). *The Art of the Animator. An investigation in the skills and insights required of artist to work effectively in schools and communities.* London: Animarts school of music and drama

Boelryk, A. (2003). *Mentoring Handbook.* Centre for Teaching and Learning: Georgian College

Burley, S.; Pomphrey, C. (2011). *Mentoring and coaching in schools: professional learning through collaborative inquiry.* London, New York Routledge

Carnell, E.; MacDonald, J. & Askew, S. (2006). *Handbook of Mentoring and Coaching in Higher Education.* SAGE

Creary, N. Roberts, (2017). *Mentoring Diverse Leaders: creating change for people and paradigms,* Murrell, A. Blake-Beard, S.(ed.). Routledge

de Caluwe, L., & Vermaak, H. (2003). *Learning to Change: A Guide for Organization Change Agents.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Drescher, G., & Garbers, Y. (2016). Shared leadership and commonality: A policy-capturing study. *The Leadership Quarterly*, 27(2), 200–217.

Dweck, C.S. (2017). *Mõtteviis.* Pegasus

Einzig, H. (2017). *The Future of Coaching: Vision, Leadership and Responsibility in a Transforming World.*

Eisenschmidt, E., Reiska, E., & Oder, T. (2015). Algajate õpetajate tajutud juhtkonna tugi ning selle seosed kooliarendusse kaasatuse ja õpetajate koostööga. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3 (1), 148–172.

Eisenschmidt, E. 2016. *Lükkumine eestvedava koolijuhtimise suunas.*

Kogumikus http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55716/Opikasisus_Kirjanduse_ylevaade_TLY.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Franzen, C., Giesescke, K., Landin, B., Zaar, K. (2001). *Mentorprogrammid: naised ja mehed arendavas koostöös.* Avita

Gallwey, W. T. (2017). *Sisemine mäng: tennis.* Kirjastus Kunst

Goleman, D.; Senge, P. (2014). *The Triple Focus: New Approach to Education. More than Sound*

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School.* New York: Teacher College Press.



- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving Schools through Teacher Leadership*. Buckingham, England: Open University Press.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Education Department. Retrieved from <http://www.sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>.
- Illeris, K (2011). *The Fundamentals of Workplace Learning*. Routledge
- Illeris, K. (2013). *Transformative learning and identity*. Routledge
- Jõgi, A-L., Aus, K., & Kikas, E. (2014). Esimese klassi õpilaste matemaatikateadmiste arengu seosed klassiõpetajate võimekususkumuste ja tulemusootuste profiiliga. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 50–66.
- Knoster, T., Villa, R. & Thousand, J. (2000). A framework for thinking about system change. In R. Villa & J. Thousand (Eds), *Restructuring for caring and effective education: Piecing the puzzle together* (pp. 93-128). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Konnikova, M. (2013). *Meelevalitseja*. Helios kirjastus
- Kupias, P. & Salo, M. 2014. *Mentorointi 4.0*. Helsinki: Talentum media Oy
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2013). Development and Validation of the School Leader Empowering Behaviours (SLEB) Scale. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 485- 495.
- Lee, A.N., Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education* 41, 67-79.
- Lewis, S., Cantore, S., Passmore, J. (2016). *Appreciative Inquiew for Change Management: Using AI to Facilitate Organizational Development*. Kogan Page
- Lipton, L.; Wellman, B. (2018). *Mentoring Matters. A practical Guide to learning -focused relationships*. MiraVia
- Malderez, A. (2002). In-Service adviser Mentor Development in D.Hayes(ed.) *Making a difference: The experience of the primary English language project*. Sri Lanka. Colombo: British Council
- Meristo, M., & Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1–10.
- Pennanen, M.; Bristol, L.; Wilkinson, J.; Heikkinen, H. (2015). What is “good” mentoring? Understanding mentoring practices of teacher inductions through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*
- Poulsen, K. (2012). *The Mentor + Guide to Mentor Programmes*. KMP+Forlag
- Rogers, A. (2002). *Teaching adults*. Open University Press

- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-being. *American Psychologist*
- SEE Learning. Social, Emotional, and Ethical Learning. An Initiative for Educating Heart and Mind. Framework for Implementation. Emory University 2017
- Seligman, M. (2011). *Flourish*. Nicholas Brealey Publishing
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday.
- Snoek, M. (2014). *Developing teacher leadership and its impact in school*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Spreitzer, G. M. 1995. Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. *The Academy of Management Journal*, Vol. 38,(5),1442-1465.
- Turner, T. (2018). *Peer supervision in coaching and mentoring: a versatile guide for reflective practice*. Routledge
- Watkins, C., Carnell, E., Lodge, E. (2007). *Effective Learning in Classroom*. Sage Publication
- Weger, H.; Castle, G.R.; Emmett, M.C. (2010). Active Listening in Peer Interviews: The Influence of Message Paraphrasing on Perceptions of Listening Skills. *The Intl. Journal of Listening*, 24: 34-49
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Withney, D.; Cooperrider, D. (2011). *Appreciative Inquiry: A Positive Revolution in Change*. Berret-Koehler Publisher







