

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Haridusinnovatsiooni õppekava

Anne Mäe, Kristi Tiido
KOOSTÖISE ÕPETAMISE RAKENDAMINE KUTSEÕPPE KONTEKSTIS

magistritöö

Juhendaja: professor Äli Leijen

Tartu 2020

Kokkuvõte

Koostöise õpetamise rakendamine kutseõppe kontekstis

Antud magistritöö raames toimus ühes Eesti kutsekoolis ajavahemikul 2019-2020 tegevusuuring, mille käigus viidi läbi koostöine õpetamine kolmes kategoorias: ühisplaneerimine, koosõpetamine ja reflekteerimine. Koostöise õpetamise mõju hindamiseks kasutati kvantitatiivset ja kvalitatiivset uurimismeetodit. Koostöise õpetamise tulemusena muutusid kutseõpetajate pedagoogilised uskumused õppekava eesmärgistamise ja oma õpetamispraktika analüüsimise osas, koosõpetamise protsess aitas kaasa üksteise mõistmisele ning kolleegidelt õppimisele.

Võtmesõnad: koostöine õpetamine, koosõpetamine, õpetajate pedagoogilised uskumused, koostöise õpetamise mõjutegurid, kutseharidus, kutseõpe.

Abstract

Implementing collaborative teaching practices in vocational education

This master thesis explores the notion of collaborative teaching through practices of co-teaching, co-planning and reflection in the context of a vocational school in Estonia. The aim of the thesis is to analyze and understand how these new teaching practices and methods influence the pedagogical beliefs and practices of teachers. Empirical research was conducted in 2019-2020 and qualitative and quantitative research methods were used. The main conclusion of the thesis is that new ways of co-operative teaching that were introduced during the research to the teachers in the vocational school positively influenced their approaches to curricular goal-setting as well as improved their abilities to reflect on their actual teaching practices.

Keywords: collaborative teaching, co-planning, co-teaching, pedagogical beliefs, influencing factors of collaborative teaching, vocational education.

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	2
Sissejuhatus	5
Koostöise õpetamise teoreetiline raamistik	7
Koostöise õpetamise mõiste	7
Koosõpetamine (<i>co-teaching</i>)	8
Koostöist õpetamist mõjutavad tegurid	9
1. Õpetaja tasandil koostöist õpetamist mõjutavad tegurid	10
1.1. Õpetajate kompetentsus, teadmised, kvalifikatsioon ja pühendumus (inimkapital)	10
1.2. Õpetajate professionaalne otsustusvõime ehk otsustamise kapital	13
1.3. Õpetajate ühine professionaalne areng (sotsiaalne kapital)	14
2. Meeskonna tasand	16
3. Kooli tasand	17
Tegevusuuringu metoodika	20
Tegevusuuringu konteksti kirjeldus	20
Andmekogumise meetodid ja protseduur	22
Kvantitatiivsete andmete kogumine	22
Valim	22
Uurimisinstrumendi kirjeldus	22
Kvantitatiivne andmeanalüüs	24
Kvalitatiivsete andmete kogumine	25
Kvalitatiivse andmeanalüüsi protseduur	26
Tulemused ja arutelu	29
Kas ja kuidas mõjutab koostöine õpetamine kutseõpetajate pedagoogilisi uskumusi?	29
Missuguseid koostöist õpetamist mõjutavaid tegureid tunnetasid koosõpetamises osalenud kutseõpetajad?	34
1. Õpetaja tasandil koostöist õpetamist mõjutavad tegurid	34
2. Meeskonna tasandil koostöist õpetamist mõjutavad tegurid	38
3. Kooli tasandil koostöist õpetamist mõjutavad tegurid	41
Uurijate refleksioon	43
Järeldused ja ettepanekud edaspidiseks	45
Tänuõnad	47
Autorsuse kinnitus	48
Kasutatud kirjandus	50

Lisad

- Lisa 1. Õpetajate kriitilise reflektiooni raamistik
- Lisa 2. Küsitluses osalenud õpetajate jagunemine tööstaaži ja vanuse järgi
- Lisa 3. Õpetajate küsitlusankeet (eesti keelne)
- Lisa 4. Õpetajate küsitlusankeet (vene keelne)
- Lisa 5. Õpetaja tasandil moodustunud kategooriad ja alakategooriad
- Lisa 6 Meeskonna tasandil moodustunud kategooriad ja alakategooriad
- Lisa 7. Kooli tasandil moodustunud kategooriad ja alakategooriad
- Lisa 8. Küsitluse I ploki “Õpetajate pedagoogilised uskumused ja mõtteviisid” esimese küsimustiku tulemused
- Lisa 9. Küsitluse II ploki “Õpetaja kui paindlik õpetamise ekspert” esimese küsimustiku tulemused
- Lisa 10. Küsitluse III ploki “Õpetajatevaheline koostöö” esimese küsimustiku tulemused
- Lisa 11. Küsitluse IV ploki “Eestvedamine ja koostöine koolikultuur” esimese küsimustiku tulemused
- Lisa 12. Koosöises õpetamises osalenud (mõjutatud) ja mitteosalenud (kontrollgrupi) õpetajate Wilcoxon testi tulemused muutunud küsimuste kohta
- Lisa 12. Koostöist õpetamist meeskonna tasandil mõjutavad abistavad ja takistavad tegurid ning neid iseloomustavad tsitaadid refleksioonidest
- Lisa 13. Koostöist õpetamist kooli tasandil mõjutavad abistavad ja takistavad tegurid ning neid iseloomustavad tsitaadid refleksioonidest

Sissejuhatus

Tehnoloogiline areng on viinud viimase paarikümne aasta jooksul uuendusteni, mis mõjutavad nii inimsuhteid kui ühiskonnakorraldust terves maailmas. Eriti kiire areng on toimus alates 2010. aastast, kui korraga tulid kasutusele erinevad tehnoloogilised lahendused (näiteks nutitelefonid, sotsiaalmeedia platvormid Facebook ja Instagram ning uued tööplatvormid Uber, Airbnb). Nimetatud tehnoloogiad on ümber kujundanud mitmeid traditsioonilisi majandussektoreid, sh teenindust. Tuleviku tööturg vajab laiemate teadmiste ja heade õpioskustega oskustöötajaid ja spetsialiste ning üha kaalukamaks muutuvad üldpädevused ja -oskused. Tööjõuvajaduse seire- ja prognoosisüsteemi OSKA ülevaates tuuakse välja, et tulevikus on olulised muutuste ja koostööga seotud oskused ja hoiakud, uute seadmete ja tehnoloogiate kasutuselevõttuga ning infokanalite paljususega seotud oskused ja hoiakud (Pärna, s.a.).

Eesti haridusvaldkonna arengukavas aastateks 2021–2035 on sõnastatud nüüdisaegse õpikäsituse mõiste, mille kohaselt on õppimine ja õpetamine aktiivne ja koostõine, kogu elu kulgev protsess, mille käigus õppija õpib õppima ning võtab oma õppimise eest vastutuse. Õppimise käigus ei arene vaid õppija teadmised ja oskused, vaid muutuvad ka tema väärtushinnangud. Õpetaja roll on toetada õppijat selles protsessis ning luua keskkond, milles iga õppija saab oma arengupotentsiaali maksimaalselt teostada (Tark ja tegus Eesti 2035, 2019).

Antud töö autorid on töötanud kutseõpetajana üle kümne aasta. Igapäevase töö käigus on nad kogenud kutsehariduse arenguid, töötanud õppekavadega, mis kehtisid enne 2013. aastat toimunud reformi (Kutseõppeasutuse seadus, 2013) ning omavad kogemust ka praegu kehtivate õppekavade ning õppetöö korraldusega. Kutseõpetajatena saame tõdeda, et uue õppekava rakendamine muutis õppekava vormiliselt väljundipõhiseks, samas igapäevases õppetöös suuri muutuseid ei toimunud. Õpetajad töötasid traditsiooniliselt üksinda rühmas/klassis, õpilasi nähti õppeprotsessi objektide, mitte subjektidena, õppesisu oli valdavalt ainekeskne ning õppetöö korraldusest tingituna olid õppijate teoreetilised õpingud vähe seotud praktiliste oskustega kinnistamisega praktilistes tundides ja praktilal. Õpetajate sisuline koostöö oli lihtsama koostöö tasemel, enamik õpetajaid töötas individuaalselt. Õpetajate professionaalse arengu võimalustena kasutati vähe üksteise töö vaatlemist, ühisplaneerimist, kolleegide tunnikülastusi ning oma töö ühist reflekteerimist koos kolleegidega. Kõik see mõjutas kutseõppes õppivate õppijate suhtumist õppimisse, õpioskusi ja õpitulemusi. Töö autorite senine õpetajakogemus kutsehariduses kinnitas

Fullan'i (2006) mõtet, et muutused hariduses põhinevad kolme komponendi arengul: õpetaja mõtteviis ja maailmavaade, õppemeetodid ning õppevahendid. Kvalitatiivseteks haridusmuutusteks on vajalik kõigi kolme muutus.

2019. aasta sügisel alustati ühes Eesti kutsekoolis innovaatilise ja õppijate tõhusat õppimist toetava õpikeskkonna loomist. Toetudes rahvusvahelisele kogemusele, alustati koostöise õpetamise rakendamist, mis väljendus senise õpetamispraktika täielikus muutmises. 9 kuud kestnud tegevusuuringu käigus viidi läbi koostöine õpetamine kolmes kategoorias: ühisplaneerimine, koosõpetamine ja reflekteerimine.

Magistritöö teoreetilises osas antakse kirjandusele tuginedes ülevaade koostöisest õpetamisest, koosõpetamisest ja seda mõjutavatest teguritest.

Koostõise õpetamise teoreetiline raamistik

Koostõise õpetamise mõiste

Rahvusvaheliselt tunnustatud haridusuuendajad toovad välja, et koostõine õpetamine aitab kaasa nii õpilaste akadeemiliste õpitulemuste kui ka sotsiaalsete oskuste paranemisele (Ronfeldt, Farmer, McQueen, & Grissom, 2015), mida tänapäeva ühiskond vajab (Hargreaves, 2019; Hattie, 2012; Slavin, 2010). Koostõise õppimise-õpetamise ja individuaalse õppimise-õpetamise mudeli puhul on õpetaja ja õpilaste roll erinevad. Õpetaja muutub klassi ees teadmiste jagajast õpilaste juhendajaks ning õpilased ei ole enam passiivsed teadmiste vastuvõtjad, vaid aktiivsed teadmiste loojad (Baker, 2015). Sama arusaama kannab nüüdisaegne õpikäsitus, mille puhul peetakse kõige olulisemaks, et õppimine on enesejuhitud ja koostõine. Samuti muutub arusaam õppimisest, õpikeskkonnast ning õppimis- ja õpetamisprotsessidest. Tuleb leida teid, et muuta aastakümnete jooksul väljakujunenud harjumusi ja praktikaid (Pedaste, s.a.).

Koostõise õpetamise mõiste ei ole staatiline, vaid hõlmab endas erineva sügavusastmega tegevusi. Õpikäsituse teooriate, uurimuste ja mõõtmiste analüütilises ülevaates on Slabina (2017) välja toonud kaks peamist mõistet, mida koostöö ja õpetamise puhul haridusuuringutes kasutatakse: **õpetajate koostöö** (*cooperation*) ja **koostõine õpetamine** (*collaboration*). Lisaks kasutatakse koostõise õpetamise puhul sünonüümidega ka koostööd ja kollegiaalsust. Bovbjerg (2006) defineerib koostööd kui tegevusi ja kollegiaalsust kui suhete loomist. TALIS 2018 uurimuses tuuakse välja kaks õpetajatevahelise koostöö kateooriat: **sügavam koostöö e. professionaalne koostöö** ja **lihtsamad koostöövormid e igapäevane koostöö**. Nii Eesti kui OECD riikides keskmiselt teevad õpetajad sagedamini igapäevast koostööd (info vahetamine, meeskonna koosolekutel osalemine, õpilaste õpitulemuste hindamine, õppematerjalide vahetamine) ja märkimisväärselt harvem professionaalset koostööd (osalemine koostööl põhinevas professionaalses enesearenduses, kolleegide tundide vaatlemine, koosõpetamine) (Leijen, Luik, Taimalu, Pedaste, & Uibu, 2020). Käesoleva magistritöö raames kasutatakse koostõise õpetamise kontekstis Sawyeri tõlgendust, mis eristab koostööd (*cooperation*) ja koostööd kui protsessi (*collaboration*). Esimesel juhul jagatakse ülesanded ja individuaalsete tööde tulemused kombineeritakse kokku. Koostöö kui protsessi (*collaboration*) puhul toimub koos töötamine protsessi vältel, jagades vastutust nii protsessi toimimise kui ka tulemuste saavutamise eest (Slabina, 2017).

Koosõpetamine (*co-teaching*)

Koosõpetamise eesmärgiks on kaasava klassiruumi tekitamine, kus kõik õpilased klassis oleks kaasatud õppimisse ja seeläbi arvestataks üksikute õpilaste vajadusi. Tõelise koosõpetamise toimumiseks peavad õpetajad kavandama, juhendama ja hindama õppetööd koos (Murawski & Dieker, 2008). Koosõpetamise (*co-teaching*) puhul osaleb õpetamises kaks või rohkem õpetajat, mis loob õppijate jaoks õppekeskkonna, kus osalevate õpetajate teadmised, oskused ja ekspertsus mitmekesistab õppimist (Scantlebury et al., 2008). Condermann (2011) nimetab koosõpetamiseks “kahe või rohkema õpetaja koostõist õpetamist mitmekesisel õpilasterühmas, ühises õpperuumis” (lk 24). Koosõpetamise areneb õpetajate professionaalsus kaudu, ühtlustub õpetajate arusaam õppekavast ja õppesisust ning koosõpetamise protsess aitab kaasa õpetaja isiksuse arengule (Gallo-Fox & Scantlebury, 2016). Koosõpetamist mõjutavad osalevate õpetajate hoiakud ja arusaamad ning õpetaja professionaalsus (Condermann, 2011). Koosõpetamise praktikas luuakse kollektiivne arusaam õppimisest ja õpetamisest. Kõige efektiivsemaks peetakse koosõpetamist juhul, kui õpetajad on fookuseeritud õppijate õppimisele, neil on ühine vastutustunne õppijate õppimise ees ning vastastikune austus üksteise panuse suhtes (Gallo-Fox, Scantlebury, & Wassell, 2008). Läbiviidud uuringud on näidanud, et efektiivne koosõpetamise puhul toimub lisaks koosõpetamisele ka ühine planeerimine ja ühishindamine (Conderman, 2011; Murawski & Dieker, 2008; Murawski, 2012).

Koosõpetamise mudelitest toovad Friend ja Cook (2010) välja kuus mudelit, mis erinevad omavahel selles osas, millises ulatuses koosõpetavad õpetajad õppeprotsessi juhtimisse ja läbiviimisse panustavad.

1) Üks juhib, teine vaatlleb (kasulik juhul, kui üks õpetajaist on kogenum ja teine õpetaja soovib tema praktikast õppida või enne koosõpetamist klassiruumi dünaamikaga tutvuda).

2) Üks juhib, teine assisteerib (üks juhib tunni käiku, teine liigub klassiruumis ringi, aidates õppijaid/ õppijate gruppe).

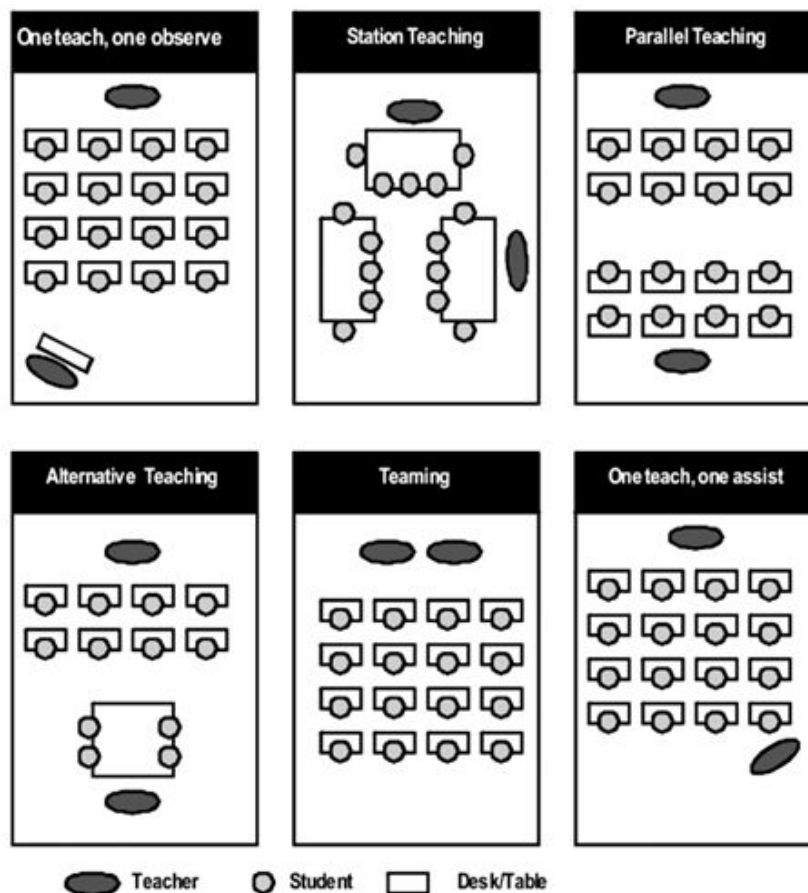
3) Õpetamine nõ „õpipesades“ (õppijad liiguvad ringi erinevate „õpipesade“ vahel, kus erinevad õpetajad neid juhendavad).

4) Paralleelne õpetamine (õpetajad õpetavad sama materjali paralleelselt erinevatele gruppidele, näiteks erineva edasijõudlusega rühmade puhul).

5) Alternatiivne õpetamine (võimaldab diferentseerimist: üks õpetaja töötab ühe rühmaga klassi eesotsas ning teine on hõivatud näiteks hindamisega klassiruumi teises otsas).

6) Koosõpetamine (mõlemad õpetajad panustavad meeskonnana võrdselt ning õpetavad klassi tervikuna koos, üksteist toetades ja täiendades).

Koosõpetamise erinevaid mudeleid illustreerib joonis 1.



Joonis 1. Koosõpetamise erinevad mudelid (Friend & Cook, 2010, lk 13).

Minnesota Rochesteri Ülikoolis läbiviidud koosõpetamise uurimustulemused (Metzger, 2015) näitavad, et koosõpetamise puhul tuleb võtta aega ühisplaneerimiseks, pidevalt suhelda ja igapäevaselt reflekteerida. Oluline on selge kommunikatsioon õppijatega, sest mitme õpetaja samaaegne õppeprotsessis osalemine võib tekitada segadust õppijates, kes on harjunud õppima ühe õpetajaga. Õppijatelt tuleks igapäevaselt küsida tagasisidet, mis võimaldab tulevikus õppetööd korrigeerida (nii sisu, rakendamist kui hindamist).

Koostöist õpetamist mõjutavad tegurid

Haridusinnovatsiooni üheks kõige olulisemaks eesmärgiks peetakse tänapäeval koolide muutumist õppivateks organisatsioonideks, mille eeltingimuseks on õpetajate tihe omavaheline koostöö ja mõttevahetus (Erss, 2017). Haridusmuudatuse elluviimine tähendab “muuta praktikat”

paljudel tasanditel (Fullan, 2006). Main (2012) toob välja, et õppimisele orienteeritud koolides julgustatakse kolleege tegema koostööd ja eeldatakse, et tulemuslikum õpetamine on pigem kollektiivne kui individuaalne ettevõtmine. Oma artiklis, mis käsitleb Austraalia põhikoolides läbi viidud haridusreformi elluviimist, toob ta välja koostöise õpetamise mõjutegurid kolmel tasandil: individuaalne e õpetaja tasand, meeskonna tasand ja kooli tasand. Järgnevalt antakse ülevaade koostöist õpetamist mõjutavatest teguritest lähtudes nendest kolmest tasandist.

1. Õpetaja tasandil koostöist õpetamist mõjutavad tegurid

Hargreaves (2019) on koostöise õpetamise kontekstis välja pakkunud õpetajate “professionaalse kapitali mõiste, mis koosneb kolmest komponendist: inimkapital, otsustamise kapital, sotsiaalne kapital“ (lk 612). Õpetajate kompetentsus, teadmised, kvalifikatsioon ja pühendumus moodustab inimkapitali. Õpetajate professionaalne otsustusvõime ja selle areng aja jooksul kogutud kogemuste ja professionaalse õppimise kaudu moodustab otsustamise kapitali. Kõige kriitilisemaks neist peab Hargreaves sotsiaalset kapitali, mida õpetajad koguvad kolleegidelt õppimise, vastastikuse toetuse ja usalduslike suhete ning ühise professionaalse arengu kaudu.

1.1. Õpetajate kompetentsus, teadmised, kvalifikatsioon ja pühendumus (inimkapital)

Kutseõpetaja töö on vaheldusrikas ja väljakutseid pakkuv, keeruline ja mitmetahuline amet. Kutseõpetaja kutsestandardites on välja toodud tööosad, mis peegeldavad kutseõpetaja tööks vajalikke kompetentse: õppeprotsessi planeerimine, õpikeskkonna kujundamine, õppimise ja õppija arengu toetamine, refleksioon ja professionaalne enesearendamine, erialaõppe arendamine, kutseõppe maine kujundamine (Kutseõpetaja tase 6; Kutseõpetaja tase 7). Töö kutseõpetajana eeldab kutseõpetajalt kompetentsust üldpedagoogiliste, erialaste ja eriala õpetamisega seotud teadmiste osas. Antud töös toetuvad autorid kirjandusele, mis käsitleb õpetajate professionaalset pädevust pigem üldpedagoogilise kui eriala õpetamisega seotud pädevusest lähtudes.

Saksamaal läbiviidud õpetajate uuringu põhjal on Kunter jt (2013) toonud välja, et kompetentse õpetaja puhul on erialaste teadmiste ja oskuste kõrval oluline professionaalne pädevus laiemalt, hõlmates ka erialaseid hoiakuid ja motivatsiooni. See tähendab, et õpetamine on nõudlik töö vaimselt, sotsiaalselt ja emotsionaalselt ning sellega toimetulekuks on vaja eneseregulatsiooni oskusi ja koostööd kolleegidega. Paljude õpetajate jaoks nõuab koostööl põhinevale õpetamise ja õppimisele üleminek olulisi muudatusi nende teadmistes,

pedagoogilistes oskustes ja uskumustes, samuti muutusi õppekavas ja hindamises ning selles, kuidas nad töötavad koos kolleegidega (Gurr, 2010). Uurimused on näidanud, et suurema töökogemusega (kogenud) õpetajate ja vähekogenud õpetajate puhul on erinevad suhtumised koostöisesse õpetamisse. Kogenud õpetajad eelistavad õpetada ise omaenda klassis ning otsustada tunnis toimuva üle. Vähekogenud õpetajad seevastu leiavad, et kogenud õpetajad tahavad võtta koosõpetamises kogu vastutuse ning seeläbi minna vana rada mööda edasi. Kogenud õpetajatele võib tunduda, et nende professionaalne autonoomia on seatud kahtluse alla ning see võib mõjutada õppimiseks vajalikku õpikeskkonna kujundamist (Bovbjerg, 2006).

Tõhusa õppimise eelduseks on õpetaja loodud õpikeskkond ning vastastikune usaldus koolis (Hattie, 2012). Iseseisva õppija ja mõtleja kujunemiseks on vajalik luua õppimist soodustav õpikeskkond, mille kujunemisel on olulised järgmised tegurid: piisav aeg, toetav õhkkond, ideede ja arvamuste paljususe tunnustamine, aktiivne osalemine, riskijulgus, vastastikune austus ja iseseisvuse väärtustamine (Feldschmidt, 2017). Eduka õpikeskkonna kujundamine eeldab õpetajalt isikuomadusi, mis soodustavad avatud ja positiivset suhtlemist. Tähtis on tekitada õpilastes õpihuvi, suunata nende tähelepanu isiklikele ja ühisele õppe-eesmärkidele ning aidata neid saavutada. Oluline on seejuures luua õpilaste jaoks õpitava tähenduslikkus ning aidata selle väärtust mõista (Brophy, 2010).

Uuringud näitavad, et õpetajate enesetõhusus ja professionaalne vastutus on seotud õpetamise praktikatega. Õpetajad tunnevad end üldiselt vastutavana oma õpetamise kvaliteedi ja heade suhete loomise eest õpilastega seejuures on õpetajate vastutustunne suurim tagamaks, et iga nende läbiviidud tund peegeldaks nende kõrgeimat võimekust õpetajana. Vaid väike osa (neljandik) õpetajatest tunneb end vastutavana õpilase motivatsiooni toetamise eest. Õppija saavutuste eest isiklikult vastutavana tunneb end veelgi väiksem osa õpetajaskonnast (Leijen, Linde, Malva, & Poom-Valickis, 2018). Õpetajad, kes toetuvad õppimisel ja õpetamisel juurdekasvu uskumustele, hoolivad rohkem õppija õppimisest kui hea või täiusliku õpetaja reputatsioonist. Dweck (2017) kirjeldab seda oma Claremont Graduate University's läbiviidud uurimuses, mille tulemused näitavad õpetajate uskumuste olulist tähtsust oma pedagoogilise võimekuse tõstmisel. Inimesed, kes usuvad, et oma andeid saab arendada läbi raske töö, erinevate õppimisstrateegiate abil ning teiste abiga, nimetatakse juurdekasvu mõtteviisi pooldajateks (*growth mindset*). Nad saavutavad paremaid tulemusi kui kinnistunud mõtteviisiga inimesed, kes usuvad, et nende anded on kaasasündinud kingitused. Juurdekasvu mõtteviisiga õpetajad

muretsevad vähem sellepärast, et paista välja nutikas ning panustavad rohkem energiat õppimisele ja õpetamisele.

Õpetajate uskumused ja pühendumine on suurimad õpilaste õppimise mõjutajad (Hattie, 2012). Igal õpetajal on oma uskumuste kogum (*set of beliefs*), mis mõjutab tema õpetamispraktikat ja arusaamist, kuidas õpilased teadmisi omandavad (Liu, 2011). Ertmer (2005) nimetab õpetajate hariduslikke veendumusi õpetamise ja õppimise kohta pedagoogilisteks uskumusteks (*pedagogical beliefs*). Poom-Valickis ja Oder (2013) toovad oma uurimuses välja, et uskumused mängivad kesket rolli õpetamisel ning on otseselt seotud õpetaja identiteediga, mida pidevalt saadud kogemustest lähtuvalt (ümber) tõlgendatakse (Beijaard et al., 2004).

Õpetajate enesetõhususega seotud tõekspidamised mõjutavad mõttemustreid ja emotsioone, mis võimaldavad tegevusi, mille puhul tehakse märkimisväärseid jõupingutusi eesmärkide saavutamiseks (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Enesetõhusus on inimese usk oma suutlikkuse tulla toime teatud ülesandega, saavutada konkreetseid eesmärke (Haridussõnastik). Enesetõhusus on seotud pigem kompetentsuse taju kui tegeliku kompetentsitasemega. OECD 2018. aastal läbi viidud uuringu tulemustest selgub, et üle 70% õpetajatest hindab oma enesetõhusust kõrgelt nii õppijate kaasamisel, klassiruumi juhtimisel kui ka õpetamisstrateegiate rakendamisel, samas õpilaste õppimise toetamisel hindavad oma võimekust pigem kõrgeks vaid 50% õpetajatest (Malva et al., 2018). Suurema enesetõhususega õpetajad rakendavad muutusi kergemini. Õpetajad, kes ei suuda muutusi rakendada, näevad oma enesetõhususe taset langemas ning see omakorda tekitab stressi (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Õpetajad, kelle enesetõhusus on kõrge, töötavad heade tulemuste nimel, tulevad hästi toime keerulistes pedagoogilistes situatsioonides ja avaldavad tugevat mõju oma õpilastele. Samuti on nad vähem kriitilised õpilaste vigade suhtes (Loogma et al., 2009). Kõrgema enesetõhususega õpetajad on veendunud, et nad on võimelised õppimisse kaasama kõiki õpilasi ja saavutama soovitud tulemused isegi nende õpilaste seas, kellel võib olla keeruline õppida või kellel on vähene motivatsioon (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Uurimistulemused näitavad, et õpetajad, kes hindavad häid suhteid õpilastega, on tõenäolisemalt kõrgema enesetõhususega ning töötavad koolides, kus suurem osa õpetajatest on muutustele avatud (Taimalu et al., 2020).

Õpetaja entusiasm ja pühendumus õpetamisel on positiivselt seotud õpetamise kvaliteediga, mis omakorda mõjutab õpilaste õpitulemusi ja õpimotivatsiooni (Baumert, Hachfeld, Klusmann, Kunter, Richter, & Voss, 2013). Inspireeritud ja kirglikud õpetajad

kannavad mõtteviisi, et nemad vastutavad õppija õppimise eest (Hattie, 2012). Steele (2009) toob välja inspireeritud õpetamise mudeli, mille puhul liigitatakse õpetajad nelja kategooriasse: mitteteadlik (*Unaware Teacher*), teadlik (*Aware Teacher*), võimekas (*Capable Teacher*) ja inspireeritud õpetaja (*Inspired Teacher*). Mitteteadlikul õpetajal puudub positiivne hoiak oma aine, õpilaste ja õpetaja karjääri suhtes üldiselt ja nad ei tunne vastutust õppija õppimise eest. Teadlikul õpetajal on õppimisse tavaliselt neutraalne hoiak ning ta ilmutab entusiasmi õpetamise ja õppimise vastu vaid vahetevahel. Võimekas õpetaja on entusiastlik ning julgustab õpilasi õppimisest rõõmu tundma, kui nende enda ainealased teadmised laienevad. Inspireeritud või innustava õpetaja inspiratsiooni allikaks on ühelt poolt see, et õpetajad on oma töö mõjususe hindajad ja teiselt poolt tagasiside õpetamisele – õpilaste reaktsioon tundides, õppimine ja toimetulek väljakutsetega. Inspireeritud õpetaja teab, et tema käitumist ja emotsioone mõjutab tema ise, mitte teine inimene või juhus. Kirglikult töösse suhtuv õpetaja jõustab õpilasi õppimisel ja hoolitseb õppimist toetava õpikeskkonna eest. Inspireeritud õpetajad näevad õpetamist mitte kui tööd, vaid isiklikku missiooni.

1.2. Õpetajate professionaalne otsustusvõime ehk otsustamise kapital

Õpetajate otsustamise kapital ehk professionaalne otsustusvõime on seotud õpetajate professionaalse arenguga ning selle kujunemisega aja jooksul erinevate kogemuste omandamise ja õppimise kaudu (Hargreaves, 2019). Muutused ja innovatsioon koolis on keerulised ning sageli õpetaja jaoks ebamugavad ja stressirohked. Uuringute tulemused näitavad, et muutumisprotsessis osalevate õpetajate jaoks on õpetamise efektiivsuse areng kõverjooneline. Esialgu mõjutab muudatuste rakendamine õpetajate õpetamise efektiivsust negatiivselt. Õpetamise efektiivsus võib paraneda refleksiooni kaudu, mille osaks on mõtestada õpetaja enda eneseteadvust ja tulemusliku õpetamise kontseptsiooni (Tschannen-Moran et al., 1998; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Refleksiooni defineeritakse kui “eneseanalüütilist (kogemustest lähtuvat) õppimise eesmärgil asetleidvat tegevust, mille tulemusena suureneb teadlikkus oma tegevuse aluseks olevatest (teoreetilistest) teadmistest ja oskusest professionaalina tegutseda” (Karm & Sarv, 2013, lk 43). Brookfield (2017) toob välja, et kriitiline refleksioon aitab õpetajal teha teadlikke ja põhjendatud valikuid oma õpetamise praktikas, samuti aitab kriitiline refleksioon luua õppetöös õhkkonna, kus väärtustatakse muutusi ja aktsepteeritakse ebaõnnestumisi. Kriitilisel refleksioonil võib olla neli fookust: vaadates läbi õpilaste silmade, kolleegi

perspektiivist lähtudes, teooriatest lähtudes või isiklikust kogemusest lähtudes. Samas märgib Reeves (2004), et refleksioonile ja arutamisele kuluvat aega näevad õpetajad sageli aja raiskamisena. See kehtib eriti nende õpetajate puhul, kes on seni õpetanud traditsioonilisel üks-ühele (õpilased – õpetaja) meetodil. Sama toovad välja ka Scantlebury jt – õpetajad, kes seni ei planeerinud ega reflekteerinud iganädalaselt, tunnetasid koostöise õpetamise keerukust (Scantlebury et al., 2008).

Reflekteerimine aitab leppida professionaalse tegevuse keerukuse ja muutunud olukorrast tekkinud ebakindlusega. Ühine reflekteerimine koos kolleegidega annab õpetajale võimaluse märgata oma õpetamispraktikas tekkivaid mustreid ning uurida, kuidas õpetamist ja õppimist korraldada, ning jagada oma ideid ja õppida teistelt (Karm & Sarv, 2013).

1.3. Õpetajate ühine professionaalne areng (sotsiaalne kapital)

Fullan ja Hargreaves (Hargreaves, 2019) sõnastasid juba üheksakümnendatel aastatel sotsiaalse kapitali kui ühe koostöise õpetamise mõjuteguri mõiste, mis on õpetajate ühine professionaalne areng vastastikuse toetuse ja üksteiselt õppimise kaudu. Koostöisel õpetamisel tekkivate võrgustike kaudu loovad õpetajad sotsiaalse kapitali, mis toetab igatüüpi professionaalset arengut ja mille aluseks on usalduslikud suhted. Üksteise innustamine ja inspireerimine annab tõuke edasise professionaalse taseme tõstmisele. Seega on sotsiaalne kapital tihedalt seotud inimkapitaliga.

Uuringud on näidanud, et õpetajate koostööd võib vaadelda ühe aspektina õpetaja professionaalsusest. Õpetajate professionaalse koostöö käigus saavad õpetajad üksteise õpetamispraktikatest õppida ning parandada oma õpetamistegevusi (Taimalu et al., 2020) ning seeläbi tõuseb õpetajate enesetõhusus (*teacher efficacy*) (Malloy & Allen, 2007). Kui õpetajad oma ideid jagavad ja neid praktikas arendavad, on usaldus ja üksteisest lugupidamine, ausus ning enesekindlus kriitilise tähtsusega. Kui ausus on olemas, vaatavad õpetajad üksteist kui võrdväärset partnerit ja igaüks saab anda oma väärtusliku panuse koosõpetamisse (Scantlebury et al., 2008). Õpetajad mõjutavad märkimisväärselt õpilaste tulemusi, kuid neil on ka tohutu mõju oma kolleegidele. Koostöine õpetamine sujub hästi, kui on kolleegid, keda usaldatakse, kes on pühendunud protsessile, kes reflekteerivad oma õpetamispraktikat, kasutavad teaduspõhiseid strateegiaid ja seavad eesmärgid lähtudes andmetest (Rone, 2009). Woodland jt (2013)

täpsustavad, et “kvaliteetse õpetajate koostöö puhul teevad õpetajad kolleegidega tihedat koostööd selleks, et uurida õppijate õppimist ja lahendada õpetamisega seotud probleeme pideva dialoogi (*dialogue*), koostöise otsuste tegemise (*decision making*), meetmete võtmise (*action taking*) ja hindamise tsükli kaudu (*evaluation*)” (lk 443).

Õpetajate mõtteviisi ja sellega seonduvaid negatiivseid suhtumisi (tahtmatus panustada, arusaamad koostöö kasulikkusest, isikutevaheline sobimatus, lahkavumused õpetamisstrateegiates) on peetud olulisteks koosõpetamist mõjutavateks, sealjuures pidurdavateks, teguriteks (Main, 2012; Rone, 2009). Koostöist õpetamist (nagu õpetamist üldiselt) mõjutab õpetaja positiivne ellusuhtumine, valmisolek katsetada uusi asju, soov ja tahtmine olla võrdne teistega ning ka soov kuulata - üksteist, õppijaid, lapsevanemaid ja teisi õppimisse kaasatuid (Murawski & Dieker, 2008).

Koostöist õpetamist mõjutavad tegurid õpetaja tasandil võib kokku võtta John Hattie haridusuuringute sünteesi “Nähtav õppimine” abil. Hattie toob välja, et õpilased edenevad koolis kõige hoogsamalt, kui õpetajad suudavad näha õppimist läbi õpilaste silmade. Tõhusa õpetamise puhul on õpetaja roll olla paindlik õpetamiseks, kes loob usalduslikkusele orienteeritud õhkkonna nii õpetajate seas kui ka õpetajate ja õpilaste ning õpilaste endi vahel. Õpetajad on need, kes loovad teadlikult tingimused selleks, et õppija õppimine oleks tõhus ning sellest tulenevalt otsivad õpetajad oma mõjususe kohta tagasisidet ja seda arvesse võttes kohandavad oma õpetamistegevusi (Hattie & Yates, 2018). Alljärgnev tabel (tabel 1) kirjeldab õpetajate mõtteviise tõhusa õppimise toetamisel, koostöise planeerimise lähtekohti, paindlikkust õpetamisel ning tagasiside mõju õpetamisele.

Tabel 1. Õpetaja mõju õppimisele (Hattie, 2012, lk 6)

Ma näen õppimist läbi õppija silmade Ma aitan õppijatel saada iseenda õpetajaks			
Mõtteviis tõhusast õppimisest	Koostöine ja kriitiline planeerimine	Paindlik õpetamise ekspert	Tagasiside vastuvõtja
Mina olen hindaja ja innustaja Mina olen muutuste ellukutsuja Mina otsin tagasisidet oma tööle Ma kasutan dialoogi rohkem kui monoloogi Ma naudin väljakutseid	Ma kasutan õppimise eesmärgistamist ja oodatavaid õppetulemusi Minu eesmärgiks on nii pindmiste kui sügavate teadmiste saavutamine õppijate poolt Lähtun õppijate varasematest	Ma loon õppimiseks usaldusliku õhkkonna Ma tean, kui võimas on eakaaslaste mõju õppimisel Ma kasutan mitmesuguseid õpetamisviise Ma tean, millal ja kuidas teha erisusi	Ma tean, kuidas kasutada õppijate õppimisest saadud tagasisidet, et leida vastused küsimustele: “Kuhu ma lähen?”, “Kuidas ma sinna lähen?” ja “Kuhu edasi?”.

Mul on kõrged ootused kõikide õppijate õppimisele Ma ei karda vigu ja eksimusi, vaid näen nendes õppimiskohta Ma jagan kõigiga õppimise väärtustamise sõnumit	teadmistest ja hoiakutest Ma sean asjakohaselt kõrged ootused õppijate õpitulemustele Ma täidan lüngad õppija õppimises	Ma soosin läbimõeldud harjutamist ja keskendumist Ma tean, et suudan arendada õppijate eneseusku õpieesmärkide saavutamisse	Ma tean, kuidas kasutada õppijate õppimisest saadud tagasisidet kolmel tasandil: ülesande täitmise, protsessi ja enesetõhususe kohta. Ma annan ja võtan vastu tagasisidet õppimisele Ma jälgin ja analüüsin õppimist/õpetamist
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. Meeskonna tasand

Hästi töötavad õpetajate meeskonnad peavad nii kollektiivset dialoogi õpilaste õppimise, juhendamise mõjude ning saavutuste üle, kui ka arutlevad selle üle, kuidas pakkuda igale õpilasele sobivat väljakutset ja tuge (Woodland et al., 2013). Schmoker (2004) nimetab produktiivseteks meeskondadeks neid, kes koostöiselt planeerivad, disainivad, uurivad, hindavad ja valmistavad ette õppematerjale. Selle tulemusel saavutab õpetajate meeskond probleemide lahendamise oskuse, suureneb meeskonnaliikmete enesekindlus, üksteise tugevaid ning nõrku külgi arvestatakse ning seni kogutud ressursse jagatakse üksteisega (tunnimaterjalid, ideed, meetodid ja materjalid). Tõhusa koosõpetamise puhul on oluline komponent õpetajate arusaamade ja mõtteviiside kattumine. Vastuolulised uskumused võivad koosõpetamist tugevalt takistada nii ühisplaneerimise etapis kui koosõpetamisel klassiruumis ja õpilastega suhtlemisel. Koosõpetamine on kõige tõhusam siis, kui selles osalevad õpetajad kasutavad efektiivseid õpetamispraktikaid, näiteks struktureeritud õpetamine, selgus, entusiasm, võimalikult suur õpilaste kaasamine ja õppijate motiveerimine. Kuid mitte ainult tõhusate õpetamisstrateegiatega kasutamine koosõpetamises, vaid ka õpetajate omavaheline tõhus koostöö aitab parandada õppijate akadeemilisi saavutusi (Mastropieri et al., 2005).

Meeskonna tasandil võib esineda takistusi, mis pärsivad koostöist õpetamist ja muudavad meeskonna ebaefektiivseks. Brenda Rone (2009) toob Ameerika kolmes põhikoolis läbiviidud uuringu põhjal välja järgnevad koostöist õpetamist takistavad tegurid: (a) õpetajatel puudub selge arusaam eesmärgist või ei soovita sellele keskenduda, (b) meeskond ei suuda vastu võtta otsuseid, (c) meeskonna otsustamist takistavad lahkarvamused, (d) meeskonna koosolekutel osalemine on madal, (e) juhid ei ole protsessi kaasatud, (f) meeskonna liikmed ei abista ega toeta

üksteist, (g) meeskonnaliikmed näitavad välja rahulolematust juhtimisotsuste üle, (h) inimesed töötavad pigem individuaalselt ja (i) meeskonna sisesed rollid on ebaselged või neid pole loodud.

Bovbjerg (2006) ja Main (2012) kirjeldavad olukorda, kus koostöiste meeskondade sisse tekib suletud grupe, mis toob enesega kaasa isoleerituse, raskused suhtlemisel ja lõppkokkuvõttes tekitab vastupidise efekti sellele, mida koostöisusest loodeti. Sellist olukorda nimetavad teadlased “balkaniseerumiseks” (*balkanisation*).

Oluliseks koosõpetamist mõjutavaks teguriks on selles osalevate õpetajate hulk ja tekkiva sotsiaalse võrgustiku keerukus. Probleemaatiliseks muutub olukord, kui tekivad erinevad koosõpetamise kooslused ja koosõpetamises osaleb rohkem kui kaks õpetajat. Vaatamata sellele on suuremad sotsiaalsed võrgustikud koosõpetamise tugevus (mitte nõrkus), sest tänu sellele suureneb nii õpetajate jagatav ressurss kui ka kollegiaalne toetus (Scantlebury et al., 2008).

Uuritud on ka seda, kuidas koosõpetamist mõjutab vabatahtlikkus. Ehkki näib tõenäoline, et õpetajad, kes teevad koosõpetamist vabatahtlikkuse alusel, teeksid ideaalset koostööd, siis uurimistulemused seda ei kinnita. Ka need, kes pole vabatahtlikult koosõpetamise protsessis, on teinud tõhusat koostööd (Mastropieri et al., 2005). Tugevate suhetega heade meeskondade arenemine võtab aega. See tähendab, et inimestel on vaja aega, et meeskonnaks kokku kasvada ja saada tõhusalt koosõpetavaks meeskonnaks (Main, 2012).

3. Kooli tasand

Haridusuuringud ja haridusstrateegiad on viimastel aastakümnetel rõhutanud koostöise koolikultuuri arendamise olulisust (Slabina & Aava, 2019). Koostöise koolikultuuri (*collaborative culture*) puhul nähakse koostööd ideede tasandil, kus õpetajatel ja koolil on ühised eesmärgid ning sisemine tahe arendada õppimist ja õpetamist. Omavahelised suhted, usaldus ja toetus kogu koolis, on olulised eeldused tõhusaks koostööks. Vastastikuste suhete kaudu tugevneb koostöö, positiivsed suhted koostöös kasvavad kolleegide vahelist usaldust ja parandavad kooli suhtluskliimat (Hargreaves, 2019). Austraalia põhikoolides läbiviidud uurimistulemuste põhjal toob Katherine Main välja kooli tasandil koostöist õpetamist mõjutavad tegurid: klassiruumide füüsiline ülesehitus, mis soodustab koosõpetamist, koostöine koolikultuur ja traditsioonid ning koostöiseks õpetamiseks vajalikud füüsilised ja inimressursid. Lisaks sellele osutus toetavaks teguriks koolijuhtide terviklik vaade ja usk koostöise õpetamise praktikasse ning toe pakkumine nii üksikisiku, meeskonna kui ka kooli tasandil (Main, 2012). Seega, isegi kui

õpetajatel on head koostööoskused ning saadakse aru püstitatud ülesannetest, ei saa see potentsiaal realiseeruda ilma ülekoolilise toetuseta.

Õpetaja tööaeg kui ressurss on koostöisel õpetamisel teistsuguse mõõtmega kui traditsioonilisel õpetamisel, mille käigus töötavad õpetajad õpilastega üks-ühele töökorraldusega. Koostöine õpetamine tekitab vajaduse läbirääkimisteks, kokkulepete tegemiseks, suhtlemiseks ja see omakorda nõuab aega ning tekitab õpetajatöele ajalise surve. Uurijad on täheldanud, et ajaressursi tõttu võivad mõned koostöises õpetamises osalevad õpetajad jääda isolatsiooni. Kui õpetaja ei saa näiteks osaleda planeerimises, siis on tal keeruline koosõpetamise protsessis osaleda, sest ta ei tea, mis on kokku lepitud. Samuti võib koostöist õpetamist takistada informaalsete suhtluse puudus kolleegidega (näiteks koos lõunatamine, vestlused õpetajate toas, ühisüritused pärast kooli), mis toetab sotsiaalse ja kultuurilise ruumi tekkimist koosõpetavate õpetajate vahel (Scantlebury et al., 2008).

Koostöise koolikultuuri kujunemist mõjutavad mitmesugused tegurid: mittevõistlev keskkond, vastastikused usalduslikud suhted, tunnustamine ja võimalus eksida ning selle tulemus avaldub ühistes uskumustes ja keelekasutuses (Slabina & Aava, 2019). Kuidas on koostöine koolikultuur jõudnud Eesti kutseharidusse? 2013. aastal jõustus ulatuslikult muudetud kutseõppeasutuse seadus (2013) ning aastatel 2013-2015 viidi läbi kutsehariduse korralduse ja õppekava reform. Reformi eesmärk oli muuta kutsekeskharidust reguleerivad õppekavad paremini seotuks töömaailma nõuetega ning õppetöö elulähedasemaks. Õppekavad seoti Eesti kvalifikatsiooniraamistiku tasemetega ning hindamissüsteem muudeti väljundipõhiseks. Õppimise käigus omandatavad teadmised, oskused ja hoiakud kirjeldati lävendi tasemel ning õppekavades kirjeldati õpiväljundid ja hindamiskriteeriumid (Eurydice).

Kas ja kuivõrd kutsekoolis kasutatavad õpetamismeetodid mõjutavad tegelikult õppijate õppimist, pingutamist ja jõudmist soovitud õpieesmärkideni? Kuidas on rakendunud nüüdisaegne õpikäsitus kutsehariduses? Cedefopi 2017. aasta ülevaates tuuakse välja, et kutsekoolid peaksid võtma suurema vastutuse kutseõppurite hoidmisel kutseõppes, peamiste probleemidena tuuakse välja õppijate madalat motivatsiooni ja lisaks suurt väljalangevust ning selle vähendamise vajadust (Cedefop, 2017). Ka OECD Eesti kutsehariduse 2019 ülevaate taustaraportis viidatakse probleemidele, millega Eesti kutseharidus peaks tegelema, näiteks kutseõppes õppivate noorte madalad õpioskused ja üldpädevused, mille tõttu õpingutest väljalangevus on suur (Musset et al., 2019). Eesti haridusvaldkonna arengukavas 2035. aastaks tuuakse välja, et nüüdisaegne õpikäsitus ei ole soovitud mahus koolides rakendunud. Praegune ainekeskne õpe üldhariduses ja

erialaõpe kutsehariduses ei toeta piisavalt õppijate üld- ja tulevikupädevuste arengut. Õpiedule keskendudes ei pöörata piisavalt tähelepanu õppijate ja õpetajate heaolule (Haridusvaldkonna arengukava... 2035, 2020).

Tuginedes eelpool öeldule saab tõdeda, et haridusuuendused ei ole kutsekoolides piisavalt rakendunud. Eeskätt väljendub see traditsioonilise õpetamisviisi kasutamises, väheses koostöisuses õpetamisel, mis omakorda mõjutab õpilaste õpimotivatsiooni, õpitulemusi ja sotsiaalsete oskuste kujunemist. Et seda muuta, tuleb luua koolides õppimist toetav ja koostöist õpetamist soosiv õpikeskkond. Innovaatilises ja õppijate tõhusat õppimist toetavas õpikeskkonnas on:

*keskmes õppijate õppimine ja nende aktiivne kaasatus õppimisse;
koostöine ja sotsiaalne õppimine;
õppijate motivatsiooni ja emotsioonide suhtes tähelepaneliku õpetajad;
õppijate individuaalsust toetav mõtteviis;
iga õppija suhtes ollakse nõudlik, seejuures arvestatakse õppijate kognitiivset koormust;
hindamisel ja tagasiside andmisel lähtutakse õpieesmärkidest;
edendatakse teooria teadmiste ja praktiliste oskuste seostamist (OECD, 2013, lk 12).*

Innovaatilise õpikeskkonna loomiseks ja õppijate õppimise tõhusamaks toetamiseks alustati ühes Eesti kutsekoolis koostöise õpetamise elluviimist. Koostöise õpetamisega olid seotud ühe eriala kutsekeskhariduse õppekava esimese kursuse õppijaid (N=121) ja nendega töötavad erialaõpetajad, koostöist õpetamist alustati 2019. aasta septembrist. Magistritöö autorid töötasid koostöist õpetamist läbiviiva meeskonna osana ning osalesid nii koostöise õpetamise planeerimises kui ka läbiviimises. Praktikast juhitud tegevusuuringu (Candy, 2006; Heikkinen, 2019) eesmärgiks oli rakendada koostöist õpetamist kutseõppe kontekstis.

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli teada saada, kuidas koostöine õpetamine mõjutab kutseõpetajate pedagoogilisi uskumusi ning missuguseid abistavaid ja takistavaid tegureid kutseõpetajate poolt selles protsessis tajuti.

Töö autorid püstitasid järgmised uurimisküsimused:

1. Kas ja kuidas mõjutab koostöine õpetamine kutseõpetajate pedagoogilisi uskumusi?
2. Missuguseid koostöist õpetamist mõjutavaid tegureid tunnetasid koosõpetamises osalenud kutseõpetajad?

Tegevusuuringu meetodika

Tegevusuuringu konteksti kirjeldus

Ühes Eesti kutsekoolis läbiviidud tegevusuuringus osales koostöises õpetamises 16 kutseõpetajat, nendest eesti keeles õpetavaid kutseõpetajaid 10 ja vene keeles 6. Kutseõpetajatest 15 oli naissoost ja 1 meessoost. Kutseõpetajate vanus jäi vahemikku 25–60 aastat ning pedagoogiline staaž 3–30 aastat. Koostöine õpetamine viidi läbi ajavahemikus september 2019–mai 2020, ühe eriala õppijate esimese kursuse rühmades (eesti õppekeeles 57, vene õppekeeles 64 õppijat).

Lähtudes koostöise õpetamise rahvusvahelistest kogemustest planeeriti ja viidi läbi koostöine õpetamine **kolmes kategoorias**: koostöine planeerimine ja hindamine, koosõpetamine, reflekteerimine ja analüüs (Condermann, 2011; Hattie, 2012; Murawski, 2012; Murawski & Dieker, 2008;). Koostöise õpetamise eesmärgid ning läbiviidud tegevusi kirjeldab tabel 2.

Tabel 2. September 2019–mai 2020 läbiviidud koostöise õpetamise eesmärk ja tegevused.

Kategooria ja eesmärk	Tegevuse kirjeldus
<p>Koostöine planeerimine ja hindamine</p> <p>Ühine õpetamise eesmärgistamine ja oodatavate õpitulemuste sõnastamine.</p> <p>Ühine eesmärk, et õppimise käigus saavutavad õppijad nii pindmised kui sügavad teadmised.</p> <p>Lähtumine õppijate varasematest teadmistest ja hoiakutest.</p> <p>Asjakohaselt kõrgete ootuste seadmine kõikide õppijate õpitulemustele. (Hattie, 2012)</p>	<p>Koostööaeg</p> <p>Iganädalane koostööaeg, millest võtsid osa koostöises õpetamises osalevad õpetajad. Koostööaeg planeeriti tunniplaanis (esmaspäeviti kell 14.00-15.30). Koostööaeg oli koordineeritud juhtivõpetaja poolt. Enne koostööaega saadeti e-kiri koostööajal arutusele tulevate teemadega.</p> <p>Õppesisu</p> <p>Õppesisu struktureeriti ümber, planeerimisel lähtuti õppekava vastava mooduli õpiväljunditest ja õppijate varasematest teadmistest. Tundide teemad arutamisel alustati praktiliste tundide teemadest ja sellest lähtuvalt planeeriti teooriatunnid.</p> <p>Koostööotsuste dokumenteerimine</p> <p>Teemade planeerimiseks õppeaastale kasutati Google Drive keskkonda. Õppetöös alustati süsteemselt Moodle keskkonna kasutamist õppijate õppimise toetamiseks.</p> <p>Koostöine planeerimine, hindamine</p> <p>Lisaks ühisele koostööajale planeerisid õpetajad õpetamistegevust ja hindamist väiksemates gruppides või paarides, vastavalt vajadusele.</p>
<p>Koosõpetamine</p> <p>Me loome õppimiseks usaldusliku õhkkonna.</p>	<p>Koosõpetamine</p> <p>Töökorraldus</p> <p>Nädala lõikes toimus õpilastel 2 teoreetilist (pesa)päeva ning 1 praktiline päev, kus õppijad rakendasid teoreetilisi teadmisi praktikasse, praktilistes tundides õpetas 20–30 õpilasest koosnevat rühma kaks õpetajat.</p>

<p>Ma teame, et õpilaste koostöine õppimine ja eakaaslaste mõju on õppimisele suur. Me kasutame mitmesuguseid õpetamisviise.</p>	<p>Pesaõpe Teooriatundides kasutati koostöiseks õpetamiseks kombineeritult erinevaid koosõpetamise mudeleid. Korruga osales teooriaõppes ~ 60 õpilast ja 3–4 õpetajat. Teooriapäev algas kell 10 õppijate ühise kogunemisega, kus 20–45 minuti jooksul tehti sissejuhatus päeva teemadesse ning töökorraldusse. Õppijad liikusid 3–4 õpipesa vahel, õppetöö toimus igas “õpipesas” 45–60 minutit. Päeva lõpus kogunesid õppijad ja õpetajad päeva kokkuvõtvaks 20–45 minutiks.</p>
<p>Me teame, millal ja kuidas teha erisusi õpilaste õpetamisel.</p>	<p>Õppetöö toimus igas “õpipesas” 45–60 minutit.</p>
<p>Me soosime läbimõeldud harjutamist ja keskendumet teooria sidumisele praktikaga</p>	<p>Päeva lõpus kogunesid õppijad ja õpetajad päeva kokkuvõtvaks 20–45 minutiks. Sotsiaalsete oskuste toetamine</p>
<p>Me suudame arendada õppijate eneseusku õpieesmärkide saavutamisse (Hattie, 2012)</p>	<p>Õppijad jaotati iga kord erineva kooslusega gruppideks. Õppekeskkonna mitmekesistamiseks kasutati lisaks klassiruumidele arvutiklassi, raamatukogu, koolimaja tervikuna ning tehti õppekäike väljaspoole koolimaja.</p>
<p>Reflekteerimine ja analüüs Me teame, kuidas kasutada õppijate õppimisest saadud tagasisidet, et leida vastused küsimustele: “Kuhu me lähme?” “Kuidas me sinna läheme?” “Kuhu edasi?”</p>	<p>Õppijate tagasiside õppimisele Õppijatelt koguti jooksvalt tagasisidet iga nädala lõpus. Iga teema lõpus toimus kokkuvõttev hindamine, mille tulemustest sai teha järeldusi õpetamise/õppimise tõhususe kohta. Praktilised tunnid algasid eesmärgistamisega ning tunni lõpus kirjeldasid õppijad tunnis saadud teadmisi ja kogemusi. Põhjalikumad refleksioonid õppimisele kirjutasid õppijad pärast esimest sissejuhatavat moodulit ning õppeaasta lõpus.</p>
<p>Me anname ja võtame vastu õppijate tagasisidet õppimisele ja õpetamisele Me jälgime ja analüüsime enda õppimist/õpetamist. (Hattie, 2012)</p>	<p>Õpetajate refleksioon Iganädalane koosreflekteerimine toimus koostööajal. Õpetajad reflekteerisid oma tööd ja kirjutasid etteantud kriitilise refleksiooni raamistikus refleksioonid iga 3 nädalase koostöise õpetamise perioodi analüüsimiseks (lisa 1).</p>

Enne koostöise õpetamisega alustamist viidi läbi küsitlusuuring õpetajate pedagoogiliste uskumuste kaardistamiseks. Lisaks koostöises õpetamises osalenud 16 kutseõpetajale küsitleti kutsekeskhariduse rühmades õpetavaid õpetajaid (N=16) ning juhtkonna liikmeid (N=3). Neid andmeid käsitleti algandmetena koostöise õpetamise mõju leidmisel õpetajate pedagoogilistes uskumustes.

Andmekogumise meetodid ja protseduur

Antud magistritöös kasutati kombineeritud uurimismeetodit. Teddlie ja Tashakkori (2012) toovad välja, et kombineeritud uurimismeetod on sobiv, kui uurimisküsimustele ja hüpoteesidele vastuste leidmiseks on vajalik kasutada nii kvalitatiivset kui kvantitatiivset lähenemist, seda nii andmete kogumise kui ka andmeanalüüsi puhul. Kombineeritud uurimisviisi puhul tuuakse sageli välja kriitikana, et üks uurija ei suuda omandada mõlemat uurimismeetodit. Antud töö puhul on kaks autorit omavahel jaganud tööosad, üks autoritest (Kristi Tiido) tegeles kvantitatiivsete andmete analüüsiga ja teine autor (Anne Mäe) tegeles kvalitatiivsete andmete analüüsiga.

Kvantitatiivsete andmete kogumine

Tegevusuuringu eesmärgiks oli koostöise õpetamise rakendamise kaudu uurida muutuseid kutseõpetajate pedagoogilistes uskumustes. Kvantitatiivsete andmete kogumiseks viidi läbi küsitlusuuring – andmekogumise meetod, mis võimaldab andmeid koguda konkreetselt sihtrühmalt, keda antud uurimisprobleem puudutab, et leida vastuseid püstitatud uurimisküsimustele. Tegevusuuringu käigus läbiviidud küsitlusuuringus osales 35 õpetajat, seega uurijad arvestavad, et antud küsitluse tulemusi ei saa laiendada suuremale inimeste rühmale, vaid need kehtivad konkreetses uuringus osalenute kohta (Beilmann, 2020).

Valim

Küsitlusuuringu valim moodustus antud magistritöös käsitletud kutsekooli kutsekeskhariduse rühmades õpetavad õpetajatest ning kooli juhtkonna liikmetest. Valimisse kuulus 35 õpetajat, kellest 25 õpetavad eesti ja 10 vene keeles. Ametinimetuse järgi jagunesid õpetajad võrdselt kutseõpetajateks (16 vastajat) ja õpetajateks (16 vastajat) ning 3 vastanutest olid kooli juhtkonna liikmed. Vastanute vanuseline ja tööstaaži järgne jaotus on toodud lisas 2.

Uurimisinstrumendi kirjeldus

Uurimisinstrumendina kasutati John Hattie poolt koostatud “Nähtava õppimise” küsimustikku (Hattie 2012, lk 207-211). Hattie loodud küsimustiku eesmärgiks on anda koolile võimalus jälgida, kuidas haridusuuenduse käigus õpetajate hoiakud ja mõtteviis aja jooksul muutuvad ning

vastavalt sellele kohandada kooli arengustrateegiad (Hattie, 2012). Töö autorid tõlkisid küsimustiku eesti keelde ning eksperdi abil täpsustati inglise- ja eestikeelsete mõistete sõnastust. Küsimustikku testis kaks koolis töötavat õpetajat. Õpetajate tagasiside küsimustikule viitas sellele, et küsimuste sõnastust on keeruline mõista. Suurem osa küsimusi oli algses vormis sõnastatud koolist lähtuvas kontekstis (õpetajaskonnast või kooliperest laiemalt lähtudes). Näiteks väide 20: “Õpetajad valivad õppemeetodid õppetundide kavandamise protsessi viimase sammuna ja arvestavad nende mõju õppimisele” (“*Teachers choose the teaching methods as a final step in the lesson planning process and evaluate to this choice in terms of their impact on students*” (Hattie, 2012, lk 209). Tulenevalt testitute tagasisidest vaatasid autorid kõik väited uuesti üle ja parandasid sõnastusi. Välja jäeti väited, mida ei õnnestunud eesti keelde tõlkida selliselt, et need oleksid vastajatele üheselt ja kutsehariduse kontekstis mõistetavad. Lisaks muudeti suur osa küsimusi õpetajast lähtuvaks. Väide 20 korrigeeritud kujul: “Valin õppemeetodid õppetundide kavandamise protsessi viimase sammuna ja arvestan nende mõju õpilaste õppimisele”. Küsimustikku testis veel üks kolleeg ja temalt saadud tagasiside põhjal oli küsimustik arusaadav ja enam parandusi ei tehtud. Küsimustik tõlgiti ka vene keelde ning vene keelt rääkivad kolleegid täpsustasid küsimuste arusaadavust ja mõistete sõnastust. Küsimustikud on toodud lisa 3 (eestikeelne küsimustik) ja lisa 4 (venekeelne küsimustik).

Töö autorid tegid pärast küsimuste muutmist võrdluse varasemalt kasutatud õpetajate enesetõhususe instrumendiga *Teacher Efficacy Scale* (Gibson & Dembo, 1984) ja õpetajate koostöö uurimisinstrumendiga *Teacher Collaboration Survey* (Woodland et al., 2013) ning tutvusid õpetajate enesetõhususe uurimusega (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Selle tulemusena moodustasid uurijad antud magistritöös õpetajate pedagoogiliste uskumuste ja hoiakute ning nende muutuste kaardistamiseks küsimustikus järgmised plokid:

I õpetajate pedagoogilised uskumused/ mõtteviisid, kokku 18 väidet, (*cronbachi alfa 0,507*)

II õpetaja kui paindlik õpetamise ekspert, kokku 21 väidet (*cronbachi alfa 0,707*)

III õpetajatevaheline koostöö, kokku 9 väidet (*cronbachi alfa 0,589*)

IV eestvedamine ja koostöine koolikultuur 17 väidet (*cronbachi alfa 0,827*)

V ankeetandmed (nimi, vanus, tööstaaž õpetajana, ametinimetus, õpetamise keel)

Küsimustiku plokid I–IV koosnesid väidetest (suletud küsimused), millele sai vastata Likerti skaalal, kus 1 = üldse ei nõustu, 2 = pigem ei nõustu, 3 = nii ja naa, 4 = osaliselt nõus, 5 = täiesti nõus, NA = ei oska vastata. Õpetajate jaoks oli küsimustiku täitmine vabatahtlik, eelnevalt pöördusid autorid iga õpetaja poole personaalselt (e-kirja teel või suuliselt) ja leppisid kokku

küsimustiku täitmise aja. Küsimustiku täitmiseks kulus ühel vastajal umbes 40 minutit. Õpetajad vastasid küsimustikule (küsimustik I) ajavahemikul 01.–20.06.2019 (paberkanjal).

Kordusküsitlus (küsimustik II) viidi läbi pärast koostöise õpetamise rakendamist 11.–

15.05.2020, digitaalselt *Google Forms*i programmi abil. Kordusküsitluse täitmiseks saadeti vastajatele 2 korda digitaalne meeldetuletus. Andmetest jäeti välja ühe õpetaja vastused, kuna kordusküsitluse ajaks oli õpetaja töölt lahkunud. Küsimustiku esimeses osas teavitati uuringu eesmärgist ning viimases osas andsid autorid lubaduse tagada vastajate konfidentsiaalsus.

Konfidentsiaalsuse tagamiseks vastajate vastused nummerdati ning andmeid töödeldi anonüümselt. Nummerdamine oli vajalik esimese (küsimustik I) ja teise küsimustiku (küsimustik II) andmete võrdlemiseks.

Kvantitatiivne andmeanalüüs

Andmed sisestati Exceli tabelitöötlemise programmi, kus NA (“ei oska vastata”) väärtuseks märgiti 0. Vastamata küsimused võrdsustati käesolevas magistritöös uurijate poolt vastusega “ei oska vastata” ning märgiti numbriga 0.

Esimese küsimustiku andmete analüüsimiseks kasutati programme *IBM SPSS Statistics* ning *MS Excel*. Iga ploki puhul testiti küsimustiku reliaablust Cronbach'i kordaja abil (*Cronbach's alpha*). Andmete vastavust normaaljaotusele kontrolliti programmi *IBM SPSS Statistics* abil, leides ekstsessi- ja asümmeetriakordajad. Kuna andmekogum oli väike ning tulemused ei vastanud normaaljaotusele, otsustati andmete analüüsimiseks kasutada mitteparameetrilisi teste. Andmete analüüsimisel seati vastavalt uurimisküsimustele kaks eesmärki. Esimese küsimustiku (küsimustik I) puhul sooviti teada saada, millised olid kutseõpetajate ja aineõpetajate pedagoogilised uskumused enne koostöise õpetamise läbiviimist ning kas õpetajate ja kutseõpetajate uskumused erinesid. Selleks kasutati Mann-Whitney U-testi, mis võimaldab kontrollida, kas kahe grupi (*2 Independent Samples*) mingi tunnuse väärtuste jaotus on ühesugune. Mida suurem absoluutväärtuselt on U, seda erinevamad on kahe rühma tulemused. Erinevus on statistiliselt oluline, kui $p < 0,05$. Andmeid analüüsid selgus, et statistilisi erinevusi kutseõpetajate ja aineõpetajate vastustest ei ilmnenu. Seega käsitletakse antud uurimistöös esimese küsimustiku andmeid algandmetena õpetajate pedagoogiliste uskumuste muutuste leidmisel koostöise õpetamise mõjukuse hindamisel. Edaspidi käsitletakse koostöise õpetamises mitteosalenu õpetajaid kontrollgrupina.

Kordusküsimustiku (küsimustik II) tulemuste puhul soovisid uurijad teada saada, kas koostöises õpetamises osalenud kutseõpetajate vastused erinevad esimese küsimustiku vastustest. Selleks kasutati Wilcoxon'i testi, mis võimaldab kontrollida, kas ühes valimis (*2 Related Samples*) tunnuste väärtuste jaotus on kahe tunnuse puhul ühesugune. Mida suurem absoluutväärtuselt on Z , seda erinevamad on vaadeldavad tulemused. Erinevus on statistiliselt oluline, kui $p < 0,05$. Koostöises õpetamises osalenud 16 kutseõpetajat ($N=16$) märgiti kui "mõjutatud" ning analüüsiti nende esimese ja teise küsimustiku vastuseid. Koostöises õpetamises mitteosalenud kutseõpetajatest ja aineõpetajatest moodustus kontrollgrupp. Küsimusi, mille tulemuseks oli statistiline erinevus koostöises õpetamises osalenud kutseõpetajate seas, analüüsiti ka kontrollgrupi puhul.

Kvalitatiivsete andmete kogumine

Tegevusuuringu eesmärgiks oli välja selgitada, milliseid koostöist õpetamist mõjutavaid tegureid tunnetasid koosõpetamises osalenud kutseõpetajad. Uurimisküsimusele vastuste leidmiseks analüüsiti õpetajate refleksioone, mida koosõpetamises osalenud õpetajad teemade lõpus kirjutasid. Refleksioonide analüüsimiseks kasutati temaatilist sisuanalüüsi, mis võimaldab teksti sisu tundlikku ja täpset kontekstilist uurimist. Seejuures ei pöörata tähelepanu analüüsikategooriate esinemissagedusele, vaid analüüs on tekstipõhine, võimaldades kasutada kogu teksti sisurikkust (Kalmus et al., 2015). Andmeanalüüsi aluseks kasutati koostöises õpetamises osalenud õpetajate refleksioone. Refleksioonide kirjutamist saab vaadelda kui õpetaja eneseanalüüsi õppimise eesmärgil, mille tulemusena suureneb õpetaja teadlikkus oma tegevuse aluseks olevatest teadmistest ja oskustest ning seeläbi arenevad professionaalsed oskused (Karm & Sarv, 2013). Autorite arvates peegeldasid vahetult pärast koosõpetamist kirjutatud refleksioonid kõige enam koostöist õpetamist mõjutanud tegureid, õpetajate mõtteid ja tundeid. Õpetajad kirjutasid refleksioonid etteantud kriitilise refleksiooni raamistikus (lisa 1), ajavahemikus september 2019 – mai 2020. Iga 3-nädalase koosõpetamise perioodi lõpus kirjutas õpetaja, kes soovis oma tööd selliselt analüüsida, refleksiooni ning saatis ühele töö autoritest. Refleksioonide kirjutamisel kasutas õpetaja endale sobivat keelt, st refleksioonid olid kirjutatud eesti ja vene keeles. Refleksioonide kirjutamine oli õpetajatele vabatahtlik ja seda käsitleti kui õpetajate professionaalse arengu võimalust. Vastavalt heale teadustavale küsiti refleksioonide kasutamiseks antud uurimistöös õpetajate käest luba. Refleksioone kirjutasid ka töö autorid, et

dokumenteerida oma mõtteid koosõpetamise protsessis. Kvalitatiivsete andmete hulka autorite kirjutatud refleksioonid ei kuulu, saadud andmeid kasutati uurijate refleksiooni osana.

Andmeanalüüsiks moodustati iga ajaperioodi (teema) kohta kirjutatud refleksioonidest kokkuvõttev refleksioon. Selliselt moodustus kuus .doc formaadis refleksiooni. Venekeelsed tekstilõigud tõlgiti töö ühe autori poolt eesti keelde. Tõlke usaldusväärsuse suurendamiseks luges tõlgitud teksti üle vene keelt valdav kolleeg, kes vajadusel tegi parandused, et lause mõte oleks eesti keeles nii keelisel kui tunnetuslikult korrektne. Konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati nimed sõnaga „kolleeg“. Refleksioonide tsiteerimisel märgitakse tsitaadi juurde tähendusliku üksuse number (RQ-number). Refleksioonide arvu, ajalist jaotust, kasutuskeelt, mahtu ja tähenduslike üksuste numbreid kirjeldab tabel 3.

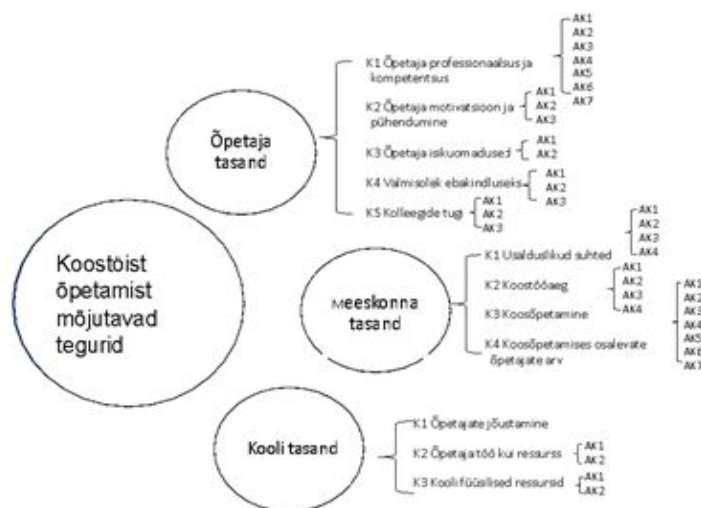
Tabel 3. Ülevaade refleksioonide ajalisest ja keelilisest jaotusest.

Nr	Ajavahemik	Refleksioonide arv eesti keeles	Refleksioonide arv vene keeles	Refleksioonide arv kokku	Teksti maht (sõnades)	Tähendusliku üksuse number
I	02.09-20.09.2019	2	2	4	1321	RQ1 - 14
II	23.09-11.10.2019	7	4	11	3463	RQ15 - 59
III	14.10-08.11.2019	7	4	11	3990	RQ88 - 151
IV	11.11-29.11.2019	3	3	6	1989	RQ60 - 87
V	16.03-03.04.2020	5	3	8	3762	RQ205 - 235
VI	13.04-04.05.2020	7	3	10	5024	RQ175 - 234

Kvalitatiivse andmeanalüüsi protseduur

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset temaatilist sisuanalüüsi (*thematic analysis*). Temaatilise sisuanalüüsi meetodit kasutatakse, kui soovitakse analüüsida ja kindlaks teha andmete mustreid (Vaismoradi et al., 2013). Temaatilise sisuanalüüsi puhul selgitatakse välja teemad ja nende järjestus ning uuritakse, mida ja kuidas kirjaliku teksti autor räägib (Kalmus et al., 2015). Andmete analüüsi tegemisel kasutati avatud kodeerimist (*open coding*) (Lepik & Strömpl, 2014). Kodeerimise alguses panid töö autorid paika, et kodeeritava üksuse suuruseks on selget mõtet väljendav lause või lause osa, mis viitab koostöise õpetamise abistavale või takistavale tegurile. Refleksioonide esimeseks kodeerimiseks kasutati QCAMAP programmi ([www.https://www.qcamap.org/](https://www.qcamap.org/)). Programmi sisestati 6 refleksiooni faili ning tekstid loeti läbi

mõlema uurija poolt. Refleksioonid kodeeriti suunatult, otsides tekstilõike, mis kirjeldasid koostõist õpetamist abistavaid või takistavaid tegureid. Ülejäänud tekst jäeti andmestikust kõrvale. Kvalitatiivse uurimisviisi puudusena toovad uurijad välja, et uurija võib (mitteteadlikult) tõendusmaterjalist koguda endale meelepärast infot, mis kinnitaks seatud hüpoteese (Kalmus et al., 2015). Et vähendada valikulise tõendusmaterjali kasutamist uurimistöös, kodeerisid mõlemad autorid refleksioonid täies mahus ning mõlema kodeerija poolt märgitud tähenduslikke üksusi kasutati edaspidises analüüsis. Koodide nimetamisel kasutasid töö autorid enda poolt sõnastatud avatud koode. Koodi esimene pool näitas, kas tegemist on koostõist õpetamist abistava või takistava teguriga ja teine pool koodist peegeldas selle sisu. Kategooriate moodustamiseks kasutati Excel tabelarvutusprogrammi. Kõigepealt loeti saadud tähenduslikud üksused ja koodid üle ning otsiti koodide omavahelisi seoseid. Kategooriate esialgsel moodustamisel leiti peamised abistavad ja takistavad tegurid, mis mõjutavad õpetajate koostõist õpetamist. Samal ajal töötati ka kirjandusega, mis käsitles koostõist õpetamist ja sellega seotud rahvusvahelist kogemust. Järgmisel kuul loeti koodid uuesti üle ja tuginedes teooriale otsustati koodid jagada kolme suure kategooriasse ehk tasandisse: õpetaja, meeskonna ja kooli tasand. Meeskonna ja kooli tasandil tekkisid selgelt eristuvad kategooriad, samas õpetaja tasandil oli andmestik kõige rikkalikum ja esialgne kategooriate moodustamine oli uurijatele keeruline. Seejärel tegeleti taaskord kirjanduse ja varasemate koostõist õpetamist kirjeldavate uuringutega, et leida seoseid ja mustreid õpetaja tasandil tekkinud koodide ja teooria vahel. Seejärel loeti taaskord tähenduslikud üksused tasandite kaupa läbi ja koondati (iga tasandi puhul) tekkinud koodid kategooriatesse. Õpetaja tasandil tekkis 5 kategooriat, meeskonna tasandil 4 kategooriat ja kooli tasandil 3 kategooriat.



Joonis 2. Koostöist õpetamist mõjutavate tegurite kategooriad õpetaja, meeskonna ja kooli tasandil.

Märkus: K1 kategooria 1 vastaval tasandil, AK1 alamkategooria 1 vastavas kategoorias

Õpetaja tasandil moodustunud kategooriaid ja alamkategooriaid kirjeldab lisa 5, meeskonna tasandi kategooriad on toodud lisa 6, kooli tasandit kirjeldavad kategooriad on toodud lisa 7.

Tulemused ja arutelu

Järgnevalt toovad töö autorid välja tegevusuuringu tulemused vastavalt uurimisküsimustele.

Kas ja kuidas mõjutab koostöine õpetamine kutseõpetajate pedagoogilisi uskumusi?

Õpetajate pedagoogiliste uskumuste kaardistamiseks viidi läbi küsitlusuuring (küsimustik I) enne koostöise õpetamise rakendamist (2019 aasta mai–juuni) ja kordusküsitlus (küsimustik II) 2020. aasta märtsis. Küsimustik I andmed esitatakse käesoleva töö lisa (lisa 8 Õpetajate pedagoogilised uskumused/mõtteviisid, lisa 9 Õpetaja kui paindlik õpetamise ekspert, lisa 10 Õpetajatevaheline koostöö, lisa 11 Eestvedamine ja koostöine koolikultuur).

Pärast koostöist õpetamist küsitleti õpetajaid teistkordselt (küsimustik II, N=35) ning tulemuste analüüsimiseks kasutati Wilcoxon testi. Koostöises õpetamises (sekkumises) osalenud kutseõpetajate (N=16) vastustest eristus 6 väidet, mille puhul oli muutus statistiliselt usaldusväärsuselt oluline $p < 0,05$ (tabel 4). Neid 6 väidet kontrolliti ka kontrollgrupi puhul ning seal statistiliselt olulist muutust ei tuvastatud. Wilcoxon testi tulemused on toodud lisa 12.

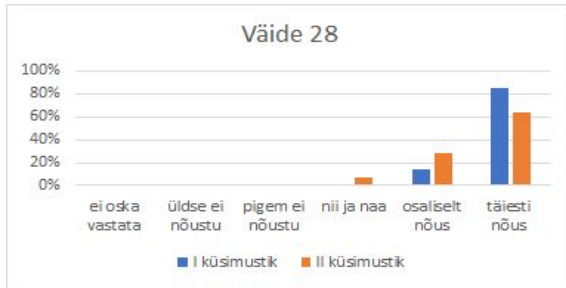
Tabel 4. Koostöises õpetamises osalenud kutseõpetajate Wilcoxon testi tulemused

Väide küsimustikust	Z	p	Muutus
7. Lähtudes õppekavast, kavandan koos teiste õpetajatega ühiselt õppetundide tegevusi (õppe-eesmärke ja hindamiskriteeriume)	-2,555	0,011	↑
20. Valin õppemeetodid õppetundide kavandamise protsessi viimase sammuna ja arvestan nende mõju õpilaste õppimisele.	-2,032	0,042	↓
28. Õpetajana mõistan, et õppijatel on õppimiseks mitmekesised strateegiad.	-2,000	0,046	↓
34. Õpetajana annan asjakohast tagasisidet lähtuvalt sellest, millises punktis õppija parasjagu on	-2,230	0,026	↑
39. Õpetajana analüüsin koos kolleegidega õpieesmärke ja hindamiskriteeriume, et aru saada kas: a. õppijad suudavad sõnaliselt väljendada õpieesmärke sellisel moel, mis näitab, et nad on neist aru saanud	-2,326	0,020	↑
39. Õpetajana analüüsin koos kolleegidega õpieesmärke ja hindamiskriteeriume, et aru saada kas: b. õpiväljundid on asjakohased ja õppijate poolt saavutatud	-2,877	0,004	↑

Märkus: Z – absoluutväärtus, p - Asymp. Sig. (2-tailed)

Järgnevalt tuuakse välja muutunud väidete tulemused vastavalt küsimustiku plokkidele.

I plokk - õpetajate pedagoogilised uskumused/ mõtteviisid, kokku 18 väidet, muutus 1 väide (väide 28)



Joonis 3. Väide 28: “Õpetajana mõistan, et õppijatel on õppimiseks mitmekesised strateegiad” koostöises õpetamises osalenud õpetajate vastused I ja II küsimustikule.

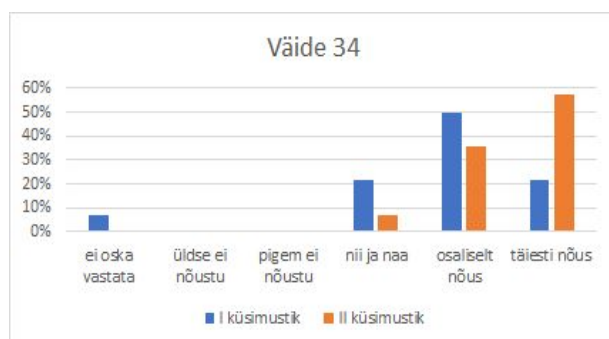
Väite vastustes toimus langus negatiivses suunas, “täiesti nõus” vastuste osakaal vähenes 86%-lt 64%-le, juurde tuli vastus “nii ja naa” (7% vastajatest) (joonis 3). Koosõpetamisel oli kutseõpetajatel “pesades” 12–15 õppijat ning õpetajad said rohkem jälgida, kuidas erinevad õppijad õpivad. Lisaks pöörati suuremat tähelepanu teooria ja praktika seostamisele erinevates õppeülesannetes ning seeläbi said õpetajad paremini aru, mida õppijad olid omandanud. Õppija märkamise ja kaasava klassiruumi olulisuse toovad oma uurimuses välja ka Murawski ja Dieker (2008) kes rõhutavad, et koosõpetamisel on oluline kõikide õppijate kaasatus õppimisse ning õpetaja mõistab õppijate erinevusi ning üksikute õppijate vajadusi. Koosõpetamisel kasutatav pesade süsteem suunas õpetajaid pöörama rohkem tähelepanu õpilaste erinevatele õpistrateegiatele ning märkama õpilasi ning nende õppimist ning olema kriitilisem oma õpetamispraktikate suhtes.

II plokk - õpetaja kui paindlik õpetamise ekspert, kokku 21 väidet, muutus 2 väidet (20 ja 34)



Joonis 4. Väide 20: “Valin õppemeetodid õppetundide kavandamise protsessi viimase sammuna ja arvestan nende mõju õpilaste õppimisele” koostöises õpetamises osalenud õpetajate vastused I ja II küsimustikule.

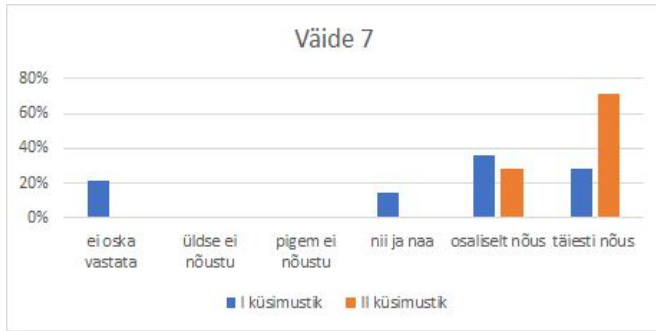
Vastused sellele väitele muutusid pigem negatiivse poole. Vastuse “täiesti nõus” vastajate osakaal langes 43%-lt 14%-le, lisandus “ei oska vastata”(14%) vastuseid (joonis 4). Uurijate arvates võib selle põhjuseks olla koosõpetamisel ühiselt kokku lepitud õppetundide läbiviimise meetodid, mistõttu jäi õpetajatele vähem autonoomiat otsustamiseks. Kuna enamik koostöises õpetamises osalenud õpetajaid oli suure töökogemusega kogenud õpetajad, võib uurijate arvates olla siin languse põhjuseks, et kogenud õpetajad eelistavad ise otsustada, mis nende klassiruumis toimub, millele viitab oma uurimuses ka õpetajate meeskonnatööd ja kollegiaalsust uurinud Bovbjerg (2006).



Joonis 5. Väide 34: “Õpetajana annan asjakohast tagasisidet lähtuvalt sellest, millises punktis õppija parasjagu on” koostöises õpetamises osalenud õpetajate vastused I ja II küsimustikule.

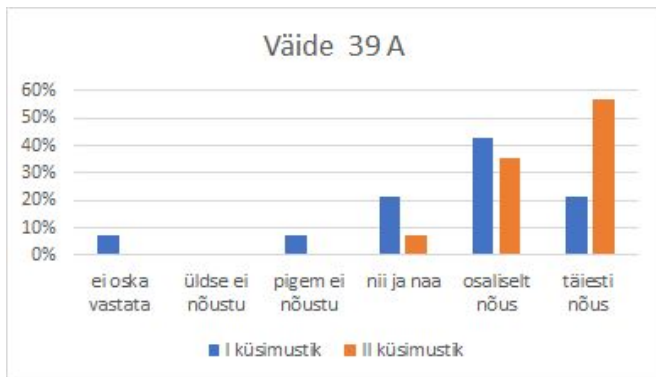
Vastused sellele väitele muutusid pärast koostöist õpetamist positiivses suunas. “Täiesti nõus” vastajate osakaal tõusis 21%-lt 57%-ni. “Nii ja naa” vastajate osakaal langes 21%-lt 7%-ni ja “ei oska vastata” vastajate osakaal langes nulli (joonis 5). Koosõpetamise käigus sai õpetaja vahetut tagasisidet oma õpetamispraktikale ning võimaluse seda vajadusel korrigeerida. Õppijatelt koguti tagasisidet iga nädala lõpus ning teemal lõppedes toimus kokkuvõttev hindamine, mille alusel sai teha järeldusi iga õppija õppimise kohta. Tagasiside on õppija jaoks oluline, kuna soodustab õppimist ning konstruktiivne tagasiside õppijatele aitab mõista, kuidas saavutada nõutud õpiväljundeid (Hattie & Yates, 2018; Jang et al., 2010). Tõhus tagasiside pöörab õppijate tähelepanu ülesandega seotud strateegiate kasutamisele, sallib vigade tegemist arvestades õppija võimekust ja innustab õppijaid (Hattie & Yates 2018).

III õpetajatevaheline koostöö, kokku 9 väidet, muutus 3 väidet (7, 39A ja 39B)



Joonis 6. Väide 7: “Lähtudes õppekavast, kavandan koos teiste õpetajatega ühiselt õppetundide tegevusi (õppe-eesmärke ja hindamiskriteeriume)” koostöises õpetamises osalenud õpetajate vastused I ja II küsimustikule.

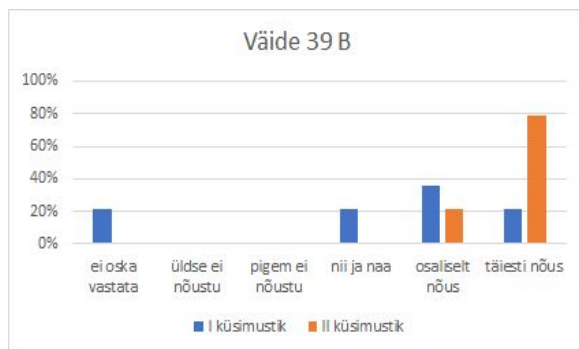
Õpetajate vastused sellele väitele on muutunud positiivsemaks. “Täiesti nõus” vastajate osakaal tõusis 29%-lt 71%-ni ning “ei oska vastata” ja “nii ja naa” vastuseid ei olnud (I küsimustikus vastajaid 21% ja 14%) (joonis 6). Koostöise õpetamise rakendamisel pöörati senisest rohkem tähelepanu õpetajate koostööajal ühiselt õppetundide sisu planeerimisele lähtuvalt õppe-eesmärkidest ja hindamiskriteeriumitest. Sellele viitavad oma uurimuses ka Scantlebury jt (2008), pidades kõige efektiivsemaks koosõpetamist juhul, kui õpetajad on fokuseeritud õppijate õppimisele, neil on ühine vastutustunne õppijate õppimise ees ning vastastikune austus üksteise panuse suhtes. Küsimustiku tulemusi analüüsid uurijad järeldusele, et kolleegidega koosõpetades tegelevad kutseõpetajad sügavuti õppekava mõtestamisega ning analüüsivad oma õpetamispraktikaid. Ühise planeerimise ja koosõpetamise käigus seadsid õpetajad ühiselt õpieesmärke ja hindamiskriteeriume ning tänu sellele muutus ka õppijate õppimine eesmärgipärasemaks ja tõhusamaks.



Joonis 7. Väide 39a: “Õpetajana analüüsin koos kolleegidega õpieesmärke ja hindamiskriteeriume, et aru saada, kas õppijad suudavad sõnaliselt väljendada õpieesmärke

sellisel moel, mis näitab, et nad on neist aru saanud” koostöises õpetamises osalenud õpetajate vastused I ja II küsimustikule.

Vastused sellele väitele muutusid pärast koostöist õpetamist positiivses suunas. “Täiesti nõus” vastajate osakaal tõusis 21%-lt 57%-le, “nii ja naa” vastajate osakaal langes 21%-lt 7%-le ja nulli langesid vastused “ei oska vastata” ning “pigem ei nõustu”. (joonis 7). Koostööajal analüüsisid õpetajad koos kolleegidega teemadele püstitatud õpieesmärke ning arutlesid teemade lõpus, kas õpiväljundid on õppijate poolt saavutatud ning kas hindamiskriteeriumid on olnud asjakohased. Teemade alguses tutvustati vastava teema eesmärke õppijatele ning teema lõpus hinnati õpitulemusi lähtudes eesmärkidest. Praktilise mooduli puhul räägiti koos õppijatega läbi õpiväljundid ning sõnastati ühiselt hindamiskriteeriumid. Õppijate tagasisidet õppimisele saadi iganädalase tagasiside küsimise kaudu ning teadmiste kontrollimisel erinevate hindamismeetodite abil. Lisaks kirjutasid õppijad ka teema lõppedes refleksioone. Õppimist, kus koos kolleegide ja õppijatega on seatud eesmärgid ja koostatud piisavat pingutust vajavad õppeülesanded koos selgelt sõnastatud hindamistulemustega, nimetatakse tõhusaks õpetamiseks (Hattie & Yates, 2018).



Joonis 8. Väide 39 b: “Õpetajana analüüsin koos kolleegidega õpieesmärke ja hindamiskriteeriume, et aru saada, kas õpiväljundid on asjakohased ja õppijate poolt saavutatud” koostöises õpetamises osalenud õpetajate vastused I ja II küsimustikule. Vastused sellele väitele muutusid pärast koostöist õpetamist positiivses suunas. “Täiesti nõus” vastajate osakaal tõusis 21%-lt 79%-ni ning vastustele “nii ja naa” ja “ei oska vastata” vastajaid ei olnud (I küsimustikus mõlemad 21%) (joonis 8). Koostöiselt õpetavad õpetajad tegelesid koostööajal õpilaste õpitulemuste ning oma õpetamispraktika analüüsi ja refleksiooniga. Murawski & Diekeri (2008) viitavad samuti, et koosõpetamise protsessis on oluline, et selles osalevad õpetajad hindavad õpilaste õpitulemusi ja oma koostööd ausalt ning kriitiliselt. Seega võib öelda, et õpetajate omavaheline tõhus koostöö koosõpetamisel koos tõhusate õpetamisstrateegiatega kasutamise,

analüüsi ja refleksiooniga aitab kaasa õppijate õpiväljundite saavutamisele (Mastropieri et al., 2005).

Kokkuvõtvalt toovad uurijad välja, et koostöine õpetamine mõjutab kutseõpetajate pedagoogilisi uskumusi eelkõige koostöö osas, suunas analüüsima oma senist õpetamispraktikat ning seeläbi märkama rohkem õppijat ja tema õppimist. Koostöise õpetamise rakendamisel suurenes õpetajate suutlikkus teha oma praktikas sisulisi ning positiivseid muudatusi, et aidata kaasa õpilaste õpisaavutuste paranemisele. Lisaks ühtlustus kutseõpetajate arusaam õppesisust ning koosõpetamise protsess aitab kaasa üksteise mõistmisele ning kolleegidelt õppimisele. Koosõpetamise tõhususe osas leidsid kinnitust varasemate uuringute tulemused, et koosõpetamisel areneb õpetajate professionaalsus, ühtlustub õpetajate arusaam õppekavast ja õppesisust ning koosõpetamine mõjutab osalevate õpetajate pedagoogilisi uskumusi ja hoiakuid koostöö osas (Condermann, 2011; Gallo-Fox & Scantlebury, 2016; Woodland et al., 2013).

Missuguseid koostöist õpetamist mõjutavaid tegureid tunnetasid koosõpetamises osalenud kutseõpetajad?

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli teada saada, missuguseid koostöist õpetamist mõjutavaid tegureid koosõpetamises osalenud õpetajad tunnetasid. Koosõpetamises osalenud õpetajate refleksioonide analüüsi tulemusel kujunesid koostöist õpetamist mõjutanud tegurid kolmes suures kategoorias ehk tasandil: õpetaja, meeskonna ja kooli tasandil. Järgnevalt tuuakse välja koostöist õpetamist mõjutavad tegurid igal tasandil, kirjeldades lähemalt igal tasandil tekkinud peakategooriaid. Tulemuste illustreerimiseks kasutatakse tsitaate refleksioonidest, tsiteerimisel on tsitaadi juurde märgitud tähendusliku üksuse number (RQ-number) (vt tabel 3).

1. Õpetaja tasandil koostöist õpetamist mõjutavad tegurid

Kõige mitmekesisem koostöist õpetamist mõjutavate tegurite andmestik kujunes õpetaja tasandil mõjutavate tegurite kohta. Selle tasandi mõjutegureid kirjeldas 121 tähenduslikkus üksust, mis koondati viide peakategooriasse: professionaalsus ja kompetentsus; motivatsioon ja pühendumine; isikuomadused; valmisolek ebakindluseks, kolleegide tugi. Järgnevalt tuuakse välja koostöist õpetamist mõjutavad tegurid iga peakategooria puhul.

Õpetaja professionaalsus ja kompetentsus

Koostöist õpetamist toetab, kui õpetajal on mitmekesine „tööriistakast“ erinevatest õpetamismeetoditest, sh erinevate aktiivõppe meetodite tundmine ja nende igapäevane kasutamine oma töös. Õpetajate refleksioonidest ilmneb, et koostöine õpetamise puhul vajaminevatest meetodilistest oskustest sageli napib ja see mõjub koostöist õpetamist takistava tegurina. Senised õpetamise meetodid enam ei sobi ja seetõttu on vaja ennast pidevalt täiendada, välja töötada uued tunnimaterjalid ja ülesanded. Puuduvad meetodilised oskused ja kogemused, kuidas koosõpetamist läbi viia, mistõttu tekib ebakindlus ning ärevus, samuti võtab tunnimaterjalide ja ülesannete väljatöötamine palju aega.

Veel hakkasin viimasel ajal tundma, et minu kujutlusvõime on kahanenud ja ma lihtsalt ei tea, mida ja kuidas veel saaks – pesa korraldada. Ma võin kaua istuda, mõelda, midagi kritseldada paberi peal, aga kindlat pilti ja ettekujutust, sellest, mida teha, ikkagi, kahjuks, ei tule. RQ-78

Koostöist õpetamist mõjutavad õpetajate arvutitehnilised (IT) oskused. Õppetöö läbiviimisel on võimalik kasutada erinevaid IT-lahendusi, kui õpetajatel on piisavalt oskusi ja nad näevad nendes kasutegurit õppijate õppimisel toetamisel.

Koostöist õpetamist mõjutab iga osaleva õpetaja ainealane kompetentsus ja õppekava tundmine. Senine õpetamise praktika kutseõppes on soosinud (kutse)õpetajate spetsialiseerumist ühele kitsale valdkonnale ja seetõttu tunnetasid õpetajad sageli, et nad ei tunne üht või teist teemat õppekavas piisava sügavusega. See omakorda tekitab õpetajates ebamugavust ning ärevust.

Ise tunnen ennast ärevalt. Mulle tundub, et mul ei jätku teadmisi nende teemade osas, mida ma läbi viisin. Seepärast iga päev valmistan ennast ette. RQ-106

Õpetaja professionaalsus peegeldub õppijate õppimises, seda mõjutab, kuidas õpetaja on õppetöö üles ehitatud ning korraldanud. Õppimist toetab, kui õppijad saavad aru tunni eesmärkidest ja ülesannetest. Õppijatele peaks pakkuma mitmekesist õpikeskkonda ja erinevaid õppimisviise. Õpetajad leiavad oma refleksioonides, et õppimist saab toetada selgete tööjuhistega, ülesanded peaksid olema arusaadavalt sõnastatud, kaasa aitab ka õppematerjalide parem visualiseerimine.

Sain taaskord kinnitust sellele, kui oluline on sõnastus ja lisaselgitused õpilastele ülesannete andmisel. Arvan, et sellega sain üldiselt hästi hakkama, olid küll üksikud õpilased, kes tuletasid taas meelde, et oleme kõik erinevad ja saame asjadest ka erinevalt aru. Neid aitas siis individuaalne juhendamine. RQ-224

Õpetajad arutlevad refleksioonides, et õppimist toetab, kui õppesisu ja õppeülesanded arvestavad õppijate seniste teadmiste ja oskuste taset. Samas tuuakse refleksioonides sageli välja, et õppijate

õpioskused, iseseisva töö oskused, meeskonnatöö oskused, IT-oskused ei vasta õpetaja ootustele. Õppijate varasemad teadmised/oskused on oodatust madalamad ja seetõttu ei saavutata oodatud õpitulemusi ning õpetajad ei ole rahul enda tehtud tööga.

Tervikuna ei jäänud ma siiski tööga rahule. Mulle tundub, et venekeelsetes koolides ei õpetata õpilasi töötama iseseisvalt, või meeskondadena. Väga raske on neid organiseerida ja neil on ka endal raske organiseeruda. RQ-4

Koosõpetamine pesades eeldab õpetajatelt senisest kogemusest erinevat ajaplaneerimist tunni läbiviimisel. Õpipesade metoodika puhul käsitles õpetaja sama teemat päeva jooksul 3–4 õppijate grupiga. Õpetajad näevad seda kui väljakutset professionaalsusele, mis nõuab paindlikkust ja meisterlikkust, et jõuda piiratud ajaga iga õppijani.

Õpetaja professionaalsuse aspekt on õppijate innustamine ning inspireerimine, pingevaba õhkkonna loomine, kus õpilastel on võimalus eksida ning oma vigadest õppida. Abistava tegurina toovad õpetajad refleksioonides välja, et koostöise õpetamise tulemusena tunnetasid õppijad end ühtse meeskonnana, nad (õppijad) tundsid koostöises õpetamises osalevaid õpetajaid ja üksteist. Seeläbi said õpetajad toetada kõikide õppijate õppimist ja otsida koos õppijatega tekkinud probleemidele lahendusi.

Õpilased tunnevad ennast ühtse meeskonnana, ilmselt on harjunud õpetajaga ja ise teavad kes milleks on võimeline. Mulle meeldib, et nad pakuvad ise välja probleemidele lahendusi, kuidas toetada õpilast, kes ei jõua. RQ-8

Õpetaja motivatsioon ja pühendumine

Õpetajaid motiveerib edasisele tööle õppijate jätkuv õpihuvi ning huvi eriala vastu. Oluline on protsessi vältel küsida õppijatelt tagasisidet ning pöörata tähelepanu nende soovidele ja vajadustele. Kui õppijad annavad õpetajale positiivset tagasisidet, siis innustab see õpetajat edasisele tööle.

Tagasiside õpilastelt oli väga positiivne. Peaaegu kõik olid rahul oma saadud tulemusega, ka siis, kui kõik päris hästi ei õnnestunud. RQ-18

Õppijate madal õpihuvi ja vähene pingutamise õppimisel vähendab õpetajate sisemist motivatsiooni õpetada.

Õpilaste motivatsiooni tase on erinev. Olen pidanud neile motivatsioonikõnesid ja üritan raskemate õpilasteni eraldi jõuda. Peale seda tunnen väga suurt väsimust ja olen energiast tühi. Keeruline on motiveerida, kui pead ise endas motivatsiooni leidmisega igal hommikul tegelema. RQ-154

Õppijate puudumine tundidest ja vähene soov pingutada õppimise nimel kurvastab õpetajaid ning pikas perspektiivis mõjutab see õpetajaid emotsionaalselt, füüsiliselt ja vaimselt.

Praegusel hetkel suureks takistuseks on füüsiline väsimus. Ettevalmistamine võtab mul palju aega ja jõudu, kuna ma püüan korraldada sellist tegevust, mille tulemuslikkus oleks võimalikult suur. RQ-77

Emotsionaalse tasakaalu leidmine õpetamisel aitab õpetajal vältida stressi ja läbipõlemist. Selle saavutamise kergemini kõrgema enesetõhususega õpetajad, kes suudavad kaasata õppimisse kõiki õppijaid, ka neid, kellel on keeruline õppida ja madal õpimotivatsioon (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Koostöist õpetamist mõjutavad isikuomadused

Koostöise õpetamise abistava tegurina toob üks õpetaja oma refleksioonis välja loomupärase positiivsuse ja huumorimeele. Võime enda üle naerda aitab näha õppimist/õpetamist positiivses võtmes. Koosõpetamisele aitavad kaasa hea suhtlemisoskus ning tahe ja oskus teha kolleegidega koostööd. Koostööoskustest on olulised julgus oma arvamust avaldada, eneseväljendamise ning läbirääkimisoskus.

Koht, mida peaks arendama või millega tegelema, on koos töötamise mõiste. Saan aru, et kedagi ei saa sundida koos töötama või teistega arvestama. Kaotaksime ju siis iseendagi. Kuid minu arvates on koostöö mõiste, kus läbi rääkimise ja mõtete, sh läbi erinevate mõtete leitaks ühised vaated. RQ-70

Valmisolek ebakindluseks

Kindla ja stabiilse süsteemi järsk muutumine toob endaga kaasa vajaduse muutuda, sest seniste oskuste ja kogemustega ei saa enam edasi minna. Uue meetodika rakendamine tekitab õpetajates arusaamatust, segadust, ebakindlust ja ärevust.

Mul on raske. Mul oli raske ja mul on raske. Tagantjärele, on mul ikka raske. Kolleegidel oli samuti raske./.../. Raske: mida me teeme, kas teeme õigesti, EI OLE AEGA, aega aru saada, aega mõista ja mõtestada, aega kõigile meeldida. RQ-99

Õpetajad tunnetavad takistava tegurina seda, et eesmärk, kuhu poole liigutakse, pole selgelt arusaadav ja igapäevase enda jaoks on „suurt pilti“ raske näha. Seda tunnet kirjeldab tsitaat ühest refleksioonist:

Ärevust (mitte positiivset), kõhklusid ja ebamugavust. Hetkel ei tunne enam väga midagi, lihtsalt teen oma tööd ja ei ürita seda enam enda jaoks mõtestada, sest nagu koosolekutest ja vestlustest olen aru saanud, on siin oluline vaid õpilase heaolu, et tema saaks tundeid ja info kätte. RQ-108

Koostöise õpetamise rakendamise abistava tegurina näevad õpetajad head kohanemisvõimet, et muutunud olukorras hakkama saada. Oluline on oma tehtud tööd analüüsida, lahti mõtestada ja

reflekteerida. Taaskord takistava tegurina tuuakse refleksioonides välja ajapuudus, et analüüsi ja refleksiooniga tegeleda.

Kolleegide tugi koostöisel õpetamisel

Koostöise õpetamise toetava tegurina toob enamuse koosõpetamises osalenud õpetajaid välja kolleegide toe, abi ja juhendamise. Toetavad ja mõistvad kolleegid tekitavad turvatunde.

Vajadusel saab kolleegilt küsida nõu, temalt õppida või tagasisidet küsida. Kolleegilt õppimise kontekstis on kasutatud tunnivaatlust, et ühtlustada oma arusaamist teemadest, milles ei peeta ennast eksperdiks.

Järgmine kord saavad antud teemaga paremini hakkama need, kellel juba kogemus olemas. Märksõnaks: kogemus, kolleegi tundmine ja mõistmine, kolleegi jaoks aja leidmine. RQ-202

2. Meeskonna tasandil koostöist õpetamist mõjutavad tegurid

Meeskonna tasandil moodustus koostöist õpetamist mõjutavatest teguritest neli peakategooriat: usalduslikud suhted meeskonnas; koostööaeg; koosõpetamine; kolleegide arv koostöise õpetamise protsessis.

Usalduslikud suhted meeskonnas

Koostöist õpetamist toetavad kolleegide omavahelised head suhted ja soov koostööd teha. Usalduslik õhkkond väljendub selles, et igaüks julgeb oma arvamust välja öelda, üksteist kuulatakse ja väljapakutud ideed arutatakse (vajadusel vaieldakse) ühiselt läbi ning leitakse parim variant. Seeläbi kujunevad meeskonnas ühised arusaamad. Koostööd takistab, kui omavahel ei suhelda piisavalt, üksteist ei usaldata, oma arvamust ei öelda välja, süüdistatakse üksteist või distantseeritakse ennast meeskonnast. Tõhusat koostööd toetab, kui koostööks on tehtud kokkulepped ja nendest peetakse kinni. Ja vastupidi - kui koostöö kokkuleppeid ei sõlmita, siis on keeruline aru saada mida keegi teeb. Koostöises õpetamises vastutab iga protsessis osalev õpetaja nii õpetamisprotsessi läbiviimise kui tulemuse eest võrdselt. Vastutuse mittevõtmine vähendab ka usaldust meeskonna liikmete vahel, mis omakorda takistab koostöist õpetamist.

Kõige suuremaks takistavaks teguriks oli see, et täiskasvanud ei suuda omavahel kokku leppida. Ei suuda või ei taha. Samuti ei tunnista oma vigu (kuigi eksimine on inimlik). Samal ajal aga süüdistavad teisi. Ma ei ütle, et ma olen ideaalne või et mul on alati õigus. Muidugi mitte. Samas olen alati valmis konstruktiivset kriitikat vastu võtma: jah, see pole vist kõige parem ajaveetmine, aga see kindlasti toob kasu ja paneb edaspidi paremini

mõtlemata ning tegutsema. Arvan, et koostöö ja meeskonnatöö ongi mõeldud selleks, et abistada ja suunata, eriti uute projektide raames. RQ-41

Koostööaeg

Koostöist õpetamist toetab ühine koostööaeg, mis toimub kindlal päeval ja ajal. Koostööajal arutatakse koostöise õpetamisega seotud teemasid ja sellel osalevad kõik koosõpetamises õpetavad kolleegid. Oluline on, et koostööaega kasutatakse sihipäraselt, et teemad ei valguks laiali ja tegeletakse ainult koostöise õpetamisega. Koostööaeg toetab koosõpetamist kõige tõhusamalt juhul, kui koostöökokkulepped pannakse kirja ja need on kõigile koostöises õpetamises osalejatele kättesaadavad. Kui keegi kolleegidest puudub koostööajal, siis on tal võimalus kokkulepetega tutvuda ja vastavalt nendele edasi tegutseda. Kui puudub selge süsteem kokkulepete fikseerimises, siis kannatab koostöise õpetamise kvaliteet ja eriti selgelt tunnetavad seda õpetajad, kes pole saanud osaleda koostööajal. Järgmine tsitaat kirjeldab õpetaja emotsioone sellises olukorras:

Koostöö kolleegide vahel läks minu arvates vahel hästi, vahel üle kivide ja kändude. Minul oli alguses arusaam, et esmaspäeviti on koostööaeg ja räägitakse läbi, milline on ühine eesmärk ja mida täpsemalt nädala – pesades tehakse. Tegelikult räägiti tegevusi läbi mingitel muudel aegadel, kui kellelegi parasjagu sobis. Mina sattusin olema valdavalt sel ajal tunnis, seetõttu tehti otsused ära ja minu mõtted ei huvitanud enam kedagi. See ärritas tõsiselt. RQ-23

Koosõpetamine

Koosõpetamise esimeseks etapiks oli teemade, tunnisüsteemide ja õpetamistegevuste ühine planeerimine. Koosplaneerimise käigus toimuv läbirääkimine ühtlustas õpetajate arusaamasid ja seeläbi oli võimalik teoreetilisi teadmisi paremini siduda praktiliste oskuste omandamisega, mis kutseõppes on üks probleemseid kohti olnud aastakümneid. Kui kokkulepitud plaan toimus, andis see õpetajatele võimaluse õppetegevusi ja tunniülesandeid sidusalt ette valmistada.

Tunniteemad olid eelnevalt jaotatud ja see oli hea. Sai vältida viimasel minutil spurtimist. RQ-89

Koosõpetamisel kasutati traditsioonilisest õpetamisest erinevat meetodikat, see lõi olukorra, et lisaks tavapärasele tunniplaneerimisele oli vaja kokku leppida ja ette valmistada päeva sissejuhatavad ja kokkuvõtavad osad. Koosõpetamisel õppesades oli õpetajatel jagatud vastutus kogu protsessis. Koosõpetamise tõhusus sõltus sellest, kas õpetajad võtavad vastutuse ja panustavad võrdselt nii ettevalmistusse kui õpetamisse ja hindamisse.

Kuivõrd teemad olid õpetajate vahel väga võrdselt ära jagatud, siis saime kõik ühiselt panustada ja pakkuda õppijatele turvalist õpikeskkonda. RQ-72

Pesapäevade metoodika väljatöötamisel katsetati erinevaid meetodeid ja õpetajatel oli võimalus olla ajakasutuses paindlik, et võimalikult palju toetada õppijate tõhusat õppimist. Koosõpetamise puhul toob enamik õpetajatest oma refleksioonides välja, et sellisel viisil teooria ja praktilise õppe sidumine toetas õpilaste erialaoskuste omandamist. Eriti tõhusaks peetakse asjaolu, et enne praktilist tundi sai tegeleda sama teema teooriaga ja vastupidiselt praktiliste tundide töölehti sai analüüsida pesapäevades teooriatundides.

Praktilistes tundides läheb kõik väga hästi. Õpilased teavad ohutustehnikat, oma töökoha organiseerimist. Tehnoloogilist protsessi. Suhtuvad väga tõsiselt. Nad räägivad, et on endas kindlad ja see on tulemus meie koostööle teooriatundides. Ma arvan, et see ongi minu panus. Ma olen väga rahul. RQ-118

Koosõpetamisel kasutasid õpetajad tunnimaterjalide süstematiseerimiseks õppeinfosüsteemi Moodle. Moodle süsteemne kasutamine võimaldas õppijatel vajadusel korrata seni õpitud, samuti oli tunnist puudujatel võimalus teha tunnitööd iseseisvalt. Moodle kursuse struktuuri ülesehitamise ja täitmise puhul oli samuti oluline koosõpetavate õpetajate koostöö ning IT-oskused, kui need oli puudulikud, siis võis Moodle osutada koostöist õpetamist takistavaks teguriks.

Hindamine ja vahekokkuvõtete tegemine toimus koosõpetamise puhul samuti koostöiselt. Olenevalt sellest kuidas koosõpetavad õpetajad oma vastutust tunnetasid, võis siiski juhtuda, et suurem vastutus kokkuvõtvatel hindamistel langes erialaõpetajatele, kes osalesid koosõpetamises kogu protsessi jooksul. Tsitaat, mis kirjeldab pesapäevade koosõpetamises osalenud teooriaõpetaja hindamiskogemust:

Kui rääkida hindamisest, siis mina ei ole midagi hinnanud, kuna sellega tegeleb erialaõpetaja. Niipalju kui mina tean, hinded on väga erinevad ja sõltuvad eelkõige sellest, kas õpilane on esitanud oma tööd või mitte. RQ-24

Erialaõpetajad näevad vahehindamisi ja kokkuvõtvaid hindamisi kui võimalust hinnata, mis õppimise tulemusel on kinnistunud ja millega peab veel edasi tegelema:

Hästi läks see, et midagi on õpilastele meie/ka minu õpetatust külge jäänud. Hindamispäevade tulemuste põhjal võib nii väita. Hästi läks see, et ka kõige nõrgemad õpilased tunnevad ennast praktilises töös palju kindlamalt kui esimestel tundidel. RQ-122

Koosõpetamisel osalevate õpetajate arv

Mida rohkem õpetajaid osaleb koostöises õpetamises, seda keerulisem on koostöö õpetajate vahel. Koostööd mõjutavad õpetajate mõtteviisid, senised õpetamise praktikad ja ka õpetaja poolt loodud nõudmised/reeglid, mis kehtestatakse õppijatele. Kui koostöises õpetamises on palju õpetajaid, siis ühest küljest see küll mitmekesistab õpetajate professionaalset kogemust ja üksteiselt õppimist, teisest küljest võib tekkida konflikte ja üksteise mittemõistmist. Halvimal juhul tunnetavad seda ka koosõpetamises osalevad õppijad. Praktiliste tundide koosõpetamises osales korraka õpetajat ja nende õpetajate refleksioonidest peegeldub eelkõige rahulolu, et koostöö kolleegiga on olnud tõhus ja selle peamine eesmärk on olnud tagada kõikidele õppijatele piisav juhendamine ja tähelepanu.

3. Kooli tasandil koostöist õpetamist mõjutavad tegurid

Õpetajate refleksioonide põhjal moodustus kolm kooli tasandil koostöist õpetamist mõjutavate tegurite kategooriat: koostöises õpetamises osalevate õpetajate jõustamine, õpetaja töö ja tööaeg kui kooli ressurss, kooli füüsiline keskkond ja paindlik õppetöökorraldus.

Õpetajate jõustamine

Õpetajad vajavad oma töös julgustamist, inspireerimist ja jõustamist, see annab kindlustunde ja arusaama, miks koostöine õpetamine on ellu kutsutud.

Ma vajan kannatust, jõudu, kindlasti ka puhkust ja veel innustust, inspiratsiooni ning suunamist, kuhu ja kuidas liikuda, et tegevuse/tegevuste tulemuslikkus oleks kõrgem.
RQ-85

Õpetaja töö ja tööaeg kui kooli ressurss

Kutsekooli senine õppetöökorraldus on loodud traditsioonilisest õpetamisviisist lähtudes.

Õpetajate töökoormus ja tööaeg on arvatud samuti lähtuvalt sellest traditsioonist. Koostöisel õpetamisel muutub õpetajate tööaja kasutamine – rohkem aega kulub koostöistele tegevustele koos kolleegidega, samuti muudab koosõpetamine pesades senist õppekorraldust ja paneb kooli uude olukorda kogu kooli õpetegevuste planeerimisel. Seega on õpetaja tööaeg kui kooli ressurss oluline mõjutegur koostöisel õpetamisel.

Kooli füüsiline keskkond ja IT-vahendid

Kooli füüsiline keskkond võimaldas mitmekesistada õppekeskkonda ja seeläbi tõhustada koostöist õpetamist. Õpetajad kasutasid pesatundide läbiviimiseks lisaks tavapärastele klassiruumidele veel teisi koolirume (arvutiklassid, raamatukogu jm) ja linnaruumi võimalusi

väljaspool koolimaja. IT-vahendid võimaldavad koostöist õpetamist samuti mitmekesistada, samuti aitavad nad kaasa koostöise õpetamise koosplaneerimisele, ühisele hindamisele, kui koolil on olemas vajalik riist-ning tarkvara ning õpetajatel oskus neid kasutada.

Kokkuvõtteks saab koosõpetamisel osalenud õpetajate refleksioonidest lähtudes tuua välja koostöist õpetamist mõjutavate teguritena õpetaja professionaalsuse ja kompetentsuse ning motivatsiooni ja pühendumuse õpetada. Ka Gurr (2010) toob Austraalia haridusreformile toetudes välja, et üleminek koostööl põhinevale õpetamise ja õppimisele nõuab õpetajatelt olulisi muudatusi nende teadmistes ja oskustes pedagoogikas, õppekavas ja hindamises ning selles, kuidas nad töötavad koos kolleegidega. Koostöist õpetamist toetavad õpetaja positiivsus, suhtlemisoskus, tahe ja oskus teha koostööd. Õpetajad tunnetavad peamiste koostöist õpetamist toetava tegurina oma kolleege, kellelt saab vajadusel toetust, mõistmist ja juhendamist. Kinnitust leidis varasemate koostöise õpetamise praktika (Scantlebury et al., 2008; Rone, 2009), et koostöine õpetamine sujub hästi, kui on kolleegid, keda usaldatakse, kes reflekteerivad ja arendavad oma õpetamispraktikaid. Muutuvas maailmas on oluline õpetajate valmisolek ebakindlateks olukordadeks, selleks aitab kohanemisvõime ning oma töö analüüsimine ning reflekteerimine. Ebakindluse ja ajaressursi piiratus tekitab füüsilis-moraalse ja emotsionaalse väsimuse, seda kinnitavad ka erinevate uuringute tulemused, et õpetajad, kes näevad oma enesetõhususe taset langemas, tunnetavad suuremat stressi. Suurema enesetõhususega õpetajad kohanevad muutustega kergemini (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Meeskonna tasandi oluliste mõjuteguritena tunnetavad õpetajad omavaheliste usalduslike suhete olulisust. Koostöist õpetamist mõjutasid õpetajate koostööoskused, koostöökokkulepete tegemine ning vastutuse võtmine, koostööaeg õpetamistegevuste planeerimiseks ning reflekteerimiseks. Mõjutavaks teguriks on koostöises õpetamises osalevate õpetajate hulk. Mida suurem oli koostöises õpetamises osalevate õpetajate arv, seda keerulisem oli teha ühiseid otsuseid ning rakendada neid praktikas. See omakorda mõjutas õpetamist klassiruumis ja ka meeskonna liikmete omavahelisi suhteid. Samale tegurile viitavad oma uurimuses ka koosõpetamist uurinud Scantlebury jt (2008), et vaatamata tekkiva sotsiaalse võrgustiku keerukusele on sotsiaalsed võrgustikud koosõpetamise tugevus, tänu nendele suureneb ressurss, mida õpetajad jagavad ja tugevnevad usalduslikud suhted ning kolleegiaalne toetus.

Õpetajate refleksioonidest ilmneb, et kooli tasandil on koostöist õpetamist mõjutavateks teguriteks kooli füüsiline keskkond ja õppetöö korralduse paindlikkus, suurima takistava tegurina tunnetatakse ajaressursi piiratus ja õpetaja suurt töökoormust. Takistava tegurina tunnetavad

õpetajad koostöise õpetamise juhtkonnapoolse jõustamise vähesust ning nõrka õpetajate professionaalse arengu toetamist. Juhtkonnapoolse toe olulisuse on välja toonud Katherine Main (2012), kes uuris koostöist õpetamist Austraalia põhikoolides. Koolijuhid, kellel oli terviklik vaade õppimisele ja kes uskusid koosõpetamise praktikasse, pakkusid toetust nii üksikisiku, meeskonna kui ka kooli tasandil. Isegi kui õpetajatel on head koostööoskused, on seda potentsiaali keeruline realiseerida siis, kui puudub ülekooliline tugi. Tugevate suhetega heaks meeskonnaks arenemine võtab aega. See tähendab, et inimestel on vaja aega, et meeskonnaks kokku kasvada ja seeläbi saada tõhusalt koosõpetavaks meeskonnaks.

Uurijate refleksioon

Käesoleva tegevusuuringu tõukepunktiks oli meie kui autorite soov viia kutsekoolis ellu haridusuuendus, mille tulemusena tekiks koolis innovaatiline õpikeskkond, mis toetab õppijate tõhusat õppimist. Haridusuuenduse kontseptuaalseks aluseks on John Hattie haridusuuringute sünteesist tulenev “Nähtava õppimise” (*Visible Learning*) teooria (Hattie, 2012; Hattie & Yates, 2018). Haridusuuenduse elluviimiseks rakendasime õpetajate koostöist õpetamist, et paraneks õpetajate omavaheline koostöö, ühtlustuks arusaamine õppekavast. Seeläbi tekiks õppijatel parem seos teooria ja praktilise õppe vahel.

Alustasime planeerimist jaanuaris 2019 ja peale kooli juhtkonnalt toetuse saamist asusime koostöist õpetamist rakendama alates 2019 august. Tegevusuuringu ajal (alates selle planeerimisest) pidasime uurijate mõttepäevikut, kuhu kirjutasime protsessi käigus läbiviidud tegevused ja tegevuste käigus tekkinud mõtted (Löfström, 2011).

Väljavõte uurijate mõttepäevikust 11.05.2019: mõtisklen selle üle, kuidas siduda nüüdisaegne õpikäsituse mudel ja Hattie "Nähtav Õppimine". Üks peamistest küsimusest, miks me õpetajate hoiakuid ikkagi uurime? Kas need on hoiakud, mida uurime, või on need arusaamad või on need tõekspidamised?

Koostöise õpetamise rakendamise alguses töötasime koos õpetajate läbi õppekava ning muutsime senist struktuuri ja õpetamise metoodikat. Töötasime välja koosõpetamise süsteemi õpipesades ning rakendasime seda koos õpetajate meeskonnaga ühe õppeaasta vältel esimese kursuse õppijatega. Protsessi vältel kogusime andmed nii õppijatelt kui õpetajatelt. Õpetajatelt andmete kogumise esimeses etapis oli meie eesmärk kaardistada esialgne olukord. Andmete kogumiseks küsitlesime õpetajaid J. Hattie küsimustiku põhjal koostatud küsimustiku abil. Uurijate jaoks oli keeruline tõlkida küsimustikku inglise keelest eesti keelde, kuna osad

väljendid, mida haridusuuenduste kontekstis kasutatakse on eesti keeles võõrad ning õpetajate jaoks mitmeti mõistetavad. Sama probleem tekkis ka küsimustiku tõlkimisel vene keelde.

Väljavõte uurijate mõttepäevikust 23. aprill 2020: küsimustiku üle arutledes leidsime hulganisti piiranguid, mis võisid õpetajaid vastates mõjutada. Näiteks küsimuste sõnastus ja erinev arusaamine mõistetest, vastamine selleks, et näida professionaalse õpetajana (nii peab :)), terminoloogia võib olla võõras, sest kasutame inglise keelest tõlget, õppimise ja õpetamisega seotud terminoloogia on laialivalgud ja mitmeti kasutatav, õpetaja oma igapäeva töös selliste konstruktiividega ei mõtle (kõik meie õpetajad on praktikud) osad pole õppinud õpetajaks, vaid on erialane haridus. Ja eesti keelest vene keelde tõlkimine, et mõte oleks mõistetav sarnaselt, (see annab refleksioonide abil mõtestada sõnastusi paremini- millist kategooriat peegeldab). Lisaks õpetaja vastab nii, et olla lojaalne (aga ei peegelda tegelikku arvamust)

Õppijatelt andmete kogumiseks kasutasime õppijate tagasisidet õppeprotsessile (tagasiside küsimine teema lõpus, refleksioonide kirjutamine mooduli lõpus) ning viisime läbi küsimustiku kooli ja õpetajaga rahulolu kohta (Nordhal, 2005). Õpilastega seotud andmeid antud magistrisõps ei kasutatud, kuna keskendusime õpetaja vaatele koostöises õpetamises. Õppijatelt kogutud andmetest said õpetajad tagasisidet oma tegevusele koostöises õpetamises.

Koosõpetamise protsessi käigus julgustasime õpetajaid kirjutama eneserefleksioone koosõpetamise analüüsimiseks ning reflekteerisime ka ise (Brookfield, 2017; Löffström, 2011). Meie endi refleksioone kvalitatiivselt analüüsiandmestikus ei kasutanud, kuna eesmärk oli uurida koostöises õpetamises osalevate õpetajate hoiakute muutust.

Uurijatena toome välja, et andmete kvaliteeti võis mõjutada ühe uurija osalemine koostöise õpetamise protsessi juhina, kuna on välja toodud, et õpetajad püüavad ära arvata uurijate ootusi ning sõnastada oma uskumusi ootustele vastavatena (Lepik et al., 2013). Seetõttu võis esineda nii küsimustikus kui ka refleksioonides “soovitud vastamist”.

Väljavõte uurijapäevikust 20.06.2019: Küsimustiku läbiviimine 31 õpetajaga. Küsimustikule vastamise aeg on väga erinev. Peamiselt tekitab õpetajates arusaamatust küsimustiku esimene osa, mis käsitleb õpetaja vaateid kooli üldise hoiaku suhtes. Küsimuses 1 on segadust tekitav "iga õppija" määratlus. Tundub, et see viib vastamisel pigem mittenõustumisele. Need osad, mis puudutavad konkreetselt õpetaja enda töö planeerimist või tunni läbiviimist on lihtsamini mõistetavad. Viimane osa (mõtteviisid), mis hõlmab kooli ja juhtkonda, saab väga erinevat tagasisidet. Need õpetajad, kes on rohkem kursis õppimise nüüdisaegsete käsitusega, kommenteerivad suhteliselt kriitiliselt. Enamus õpetajad aga selle kohta küsimusi ei esita ega ka kommenteeri.

Kokkuvõtteks nendivad autorid, et haridusuuenduse elluviimine on mitmetahuline ja pikaajaline protsess, mille uurimiseks on erinevaid võimalusi. Antud magistrisõps keskendusime õpetajate uurimisele, kuna John Hattie rõhutab, et õpetajad on õppija õppimise peamised mõjutajad.

Järeldused ja ettepanekud edaspidiseks

Oleme haridusmuutuste ajajärgul, kus koostöö näib olevat lahendus peaaegu igale õppimisega seotud väljakutsele. Samas on oluline, et õpetajad teevad koostööd mitte ainult koostöö pärast, vaid et nad teevad tõhusat koostööd, mis aitab õppijatel jõuda õpiesmärkideni ning et kool ja haridussüsteem võimaldaks õpetajatel sellist koostööd teha. Varasemad haldusreformid on näidanud, et kui koostööga seotud muutuseid ei toetata, siis pöörduvad õpetajad tagasi oma klassiruumidesse ja hariduspoliitikud planeerivad reformi ülevalt alla (Hargraeves, 2019).

Koostöine õpetamine on üks viis ellu viia haridusuuendus, mille eesmärgiks on suurendada õpetajate suutlikkust teha oma praktikas sisulisi ja positiivseid muutuseid ning seeläbi suurendada õpilaste õpisaavutuste paranemist (Woodland et al., 2013). Kutsekoolis, kus tegevusuuring läbi viidi, jätkatakse koostöise õpetamise rakendamist ning antud uurimistöö tulemusi kasutatakse koostöise õpetamise arendamiseks ning tõhusa õppimise toetamiseks. Toetudes tegevusuuringu käigus saadud tulemustele ja koostöise õpetamise kogemusele toome välja järgmised ettepanekud:

- Õpetaja professionaalne pädevus on oluline komponent muutuste elluviimisel. Seetõttu on oluline toetada õpetajate professionaalset arengut, eelkõige reflekteerimisoskust, ühist reflekteerimist koos kolleegidega. Analüüs ja reflekteerimine annab õpetajale võimaluse märgata oma õpetamispraktikaid ja teha selles vajadusel muudatusi.
- Toetada muutuses osalevaid õpetajaid, sest valmisolek muutusteks on inimestel erinev ning võib tekitada stressi, ebakindlust ja ärevust (nt kovisioon, õpiringid, supervisioon).
- Toetada õpetajate meeskonnaks kujunemist (nt ühine koostööaeg, kus saab sõlmida ühised kokkulepped, ühiselt planeerida ja reflekteerida oma õpetamistegevust). Tõhusalt töötava õpetajate meeskonna tugevuseks on see, kui üksteise õpetamispraktikad võib kritiseerida, vigu ei taunita, neist pigem õpitakse ja oma arvamust julgetakse väljendada.
- Pöörata senisest rohkem tähelepanu mõtteviisile: “Meie (õpetajad, koolijuhid) oleme muutuste ellukutsujad.”
- Koostöiselt arutleda ühiselt õppekava sisu ja ülesehituse üle, rääkides rohkem õppija õppimisest kui õpetamisest.
- Antud tegevusuuringus läbiviidud koosõpetamise praktika mõjususe uurimiseks võiks tulevikus analüüsida antud protsessi õppija vaatest lähtudes.

Käesoleva magistritöö autorid toovad oma kooli jaoks välja kõige olulisema tulemusena, et koostöise õpetamise kaudu on kutseõppes võimalik senisest rohkem siduda teoreetilisi teadmisi praktiliste oskustega. Lisaks näeme töö väärtusena, et koostöises õpetamises osalenud õpetajad pööravad senisest enam tähelepanu õppija tõhusale õppimisele ning “näevad õppimist läbi õppija silmade.”

Tänu sõnad

Täname kõiki kolleege, kes osalesid koosõpetamises, kirjutasid refleksioone ning vastasid küsimustikele. Eraldi suur tänu kolleegidele, kes aitasid tõlkida ja testida küsimustikku. Täname kooli juhtkonda abi ja toetuse eest haridusinnovatsiooni ellu viimisel. Täname kaasõppijaid ja õppejõude Tartu Ülikooli haridusinnovatsiooni erialal, kes meie töö valmimisele kaasa elasid. Suur aitäh Katrin Karule, kes aitas meil fookust leida, kui olime andmetemeres eksinud. Suur aitäh juhendajale Äli Leijenile, kes hoidis meid piirides ja toetas hea nõuga. Täname Rene Mäed ja Tiina Plukki abi eest teksti toimetamisel. Täname oma perekondi, kes meid toetasid sellel pikal teekonnal. Täname ka teineteist, sest kahekesi koos on olnud kergem leida teed. ...

Autorsuse kinnitus

Kinnitame, et oleme koostanud ise käesoleva lõputöö, võrdselt panustanud selle valmimisse ning toonud korrekselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Anne Mäe

/allkirjastatud digitaalselt/

Kristi Tiido

/allkirjastatud digitaalselt/

10.01.2021

Kasutatud kirjandus

- Baker, M. J. (2015). *Collaboration in collaborative learning*. 3, 451. Külastatud aadressil <http://ezproxy.utlib.ut.ee/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbl&AN=vdc.100048279349.0x000001&site=eds-live>
- Beijaard, D., Paulien, Meijer, C. & Verloop, M. (2004). Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education* 20(2), 107–28. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>.
- Beilmann, M. (2020). Küsitlusuuringud. M. Beilmann, A. Roots ja K. Rootalu (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <http://samm.ut.ee/k%C3%BCsitlusuuringud>
- Bovbjerg, K. M. (2006). Teams and Collegiality in Educational Culture. *European Educational Research Journal*, 5(3–4), 244–253. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2006.5.3.244>
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Ed 2. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Brophy, J. (2010). *Kuidas õpilasi motiveerida*. Käsiraamat õpetajatele. SA Archimedes.
- Burney, D. (2004). Craft Knowledge: The Road to Transforming Schools. *PHI DELTA KAPPAN*, 7, 526.
- Candy, L. (2006). Practice-based research: A guide (CCS Report: 2006-V1.0 November). Sydney: University of Technology, Creativity & Cognition Studios. Külastatud aadressil https://www.researchgate.net/publication/257944497_Practice_Based_Research_A_Guide
- Cedefop (2017). Eesti kutseharidus: lühiülevaade. Luxembourg: Euroopa Liidu Väljaannete Talitus. Külastatud aadressil <http://dx.doi.org/10.2801/63570>
- Conderman, G. (2011). Middle School Co-Teaching: Effective Practices and Student Reflections. *Middle School Journal*, 42(4), 24–31. Külastatud aadressil <https://doi.org/10.1080/00940771.2011.11461771>
- Dwek, C. S. (2017). *Mõtteviis*. Tallinn: Pegasus
- Erss, M. (2017). Kooliuuendus. Hariduspoliitiline kontekst. Heidmets, M. (Toim), *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade* (lk 33 – 45). Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/opikasitus_kirjanduse_ulevaade_tlu.pdf
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for

Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25–39. JSTOR.

Eurydice. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/uuringud-ja-statistika/eurydice>

Feldschmidt, M.-M. (2017). *Hea kooli käsiraamat*. Kõnnusaar, T., Veski, L., Toming, H., Parder M.-L. (Toim), *Vaimne ja füüsiline õpiruum on tugevalt seotud*. Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *JOURNAL OF EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL CONSULTATION*, 1, 9.

Fullan, M. G. (2006). *Uudne arusaam haridusmuutustest*. Tartu: Atlex.

Gallo, J., Scantlebury, K. (2016). Co-teaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and teacher Education*, 60, 191-202.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.007>

Gan, M. J. S., & Hattie, J. (2014). Prompting secondary students' use of criteria, feedback specificity and feedback levels during an investigative task. *Instructional Science*, 42(6), 861–878. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9319-4>

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>

Gurr, D. (2010) Thinking about leadership for learning. *The Australian Educational Leader*, 32(4), pp. 15-20.

Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitation and effects, *Teacher and Teaching*, 25:5, 603-621, DOI: 10.1080/13540602.2019.1639499

Haridusvaldkonna arengukava 2035 (2020). Külastatud aadressil

https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_29.10.2020_riigikogusse.pdf

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Routledge

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. JSTOR.

Hattie, J., Yates, G. R. (2018). *Nähtav õppimine ja teadus sellest kuidas me õpime*. Tartu, Atlex OÜ

Heidmets, M., Slabina, P. (2017). *Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmised*. Analüütiline

ülevaade. Heidmets, M. (Toim), *Õpikäsitus kooliuuenduse kontekstis*. (lk 4 – 8).

Külastatud aadressil

https://www.hm.ee/sites/default/files/opikasitus_kirjanduse_ulevaade_tlu.pdf

Heikkinen, H. L. T. (2019). Pedagoogiliste arendusuuringute suunad. *Eesti Haridusteaduste*

Ajakiri. Estonian Journal of Education, 7(2), 6-22.

<https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.2.02a>

Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. (2010). Engaging Students in Learning

Activities: It is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure.

Journal of Educational Psychology, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>

Kalmus, V., Masso, A., & Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V.

Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>

Karm, M., Sarv, A. (2013). Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine. Krull et al.,

(Toim.), *Õpetajakoolituse õppejõudude roll õpetajakoolituse üliõpilaste refleksiooni- ja analüüsioksuste kujunemisel*. (lk 42-67). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013).

Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820.

<https://doi.org/10.1037/a0032583>

Kutseõppeasutuse seadus (2013). Riigi Teataja I, 02.07.2013, 1. Külastatud aadressil

<https://www.riigiteataja.ee/akt/102072013001>

Kutseõpetaja tase 6 kutsestandard Külastatud aadressil

<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10822306>

Kutseõpetaja tase 7 kutsestandard Külastatud aadressil

<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10822349>

Lepik, M., Elvisto, T., Oder, T, Talts, L. (2013). Õpetajate professionaalne areng ja selle

toetamine. Krull et al., (Toim.), *Õpetajate üldpedagoogiliste uskumuste struktuur ja tüüpprofilid*. (lk 248-273). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Lepik, K., Strömpl, J. (2014). Põhistatud teooria. Külastatud aadressil

<https://sisu.ut.ee/samm/pohistatud-teooria>

Liu, S.-H. (2011). Factors related to pedagogical beliefs of teachers and technology integration.

COMPUTERS & EDUCATION, 56(4), 1012–1022.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.12.001>

Löfström, E. (2011). *Tegevusuuringu käsiraamat*. Archimedes. Eduko.

Main, K. (2012). Effective middle school teacher teams: A ternary model of interdependency rather than a catch phrase. *Teachers and Teaching*, 18(1), 75–88.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622556>

Malva, L., Linde, M., Poom-Valickis, K., & Leijen, Ä. (2018). *OECD õpetaja pedagoogiliste teadmiste pilootuuringu Eesti raport*. 91.

Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). Case Studies in Co-Teaching in the Content Areas: Successes, Failures, and Challenges. *Intervention in School & Clinic*, 40(5), 260–270.

<https://doi.org/10.1177/10534512050400050201>

Malloy, W. W., & Allen, T. (2007). Teacher Retention in a Teacher Resiliency-Building Rural School. *The Rural Educator*, 28(2). <https://doi.org/10.35608/ruraled.v28i2.482>

Metzger, K. J. (2015). *Collaborative Teaching Practices in Undergraduate Active Learning Classrooms: A Report of Faculty Team Teaching Models and Student Reflections from Two Biology Courses*. 7. *Journal of College Biology Teaching*, v41 n1 p3-9.

Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. RoutledgeFalmer lk 11-31

Murawski, W.W., Dieker, L. (2008). 50 Ways to Keep Your Co-Teacher Strategies for Before, During, and After Co-Teaching. *TEACHING Exceptional Children*, 40(4), 40–48.

Murawski, W. W. (2012). 10 Tips for Using Co-planning Time More Efficiently. *Teaching Exceptional Children*. 44, 8-15. DOI: 10.1177/004005991204400401

Musset, P., Field, S., Mann, A., & Bergseng, B. (2019). *Vocational Education and Training in Estonia*. OECD. <https://doi.org/10.1787/g2g9fac9-en>

Nordahl, T. (2005). *Õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs*. I. Kukk (Toim) Norra kasvatus-, heaolu- ja vananemisuuringute instituut (NOVA). Tartu Linnavalitsuse haridusosakond.

OECD. (2013). *Innovative Learning Environments*. OECD.

<https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>

Pedaste, M. (s.a.) Milleks on vaja nüüdisaegse õpikäsituse mudelit? Millest see koosneb?

Kuidas seda edasi arendada? Külastatud aadressil

<https://sisu.ut.ee/opikasisitus/5-n%C3%BC%C3%BCdisaegse-%C3%B5pik%C3%A4situse-mudel>

Poom-Valickis & K., Oder, T. (2013). Õpetajate professionaalne areng ja selle toetamine. Krull, et al., (Toim). *Õpetajate metafoorides peegelduv arusaam oma rollist*. (lk 274-304). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Pärna, O. (Toim). (s.a.) Töö ja oskused 2025. Sihtasutus Kutsekoda.

Reeves, D. B. (2004). *Accountability for learning: How teachers and school can take care*.

Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Külastatud aadressil

<http://www.ascd.org/publications/books/104004/chapters/Accountability-Essentials@-Identifying-and-Measuring-Teaching-Practices.aspx>

Rone, B., C. (2009). *The impact of the Data Team structure on collaborative teams and student achievement*. Lindenwood University, ProQuest Dissertations Publishing.3397293.

Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher Collaboration in Instructional Teams and Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475–514. JSTOR.

Scantlebury, K., Gallo-Fox, J., & Wassell, B. (2008). Co-teaching as a model for preservice secondary science teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 967–981.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.10.008>

Schmoker, M. (2004, February). *Tipping Point: From Feckless Reform to Substantive instructional improvement*. *Phi Delta Kappa*, 85(6) 424-432.

<https://doi.org/10.1177/003172170408500605>

Slabina, P., & Aava, K. (2019). Õpetajate koostöise õpikultuuri kogemused Eesti üldhariduskoolide näitel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 7(1), 76–100. <https://doi.org/10.12697/eha.2019.7.1.04>

Slabina, P. (2017). Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmised. Analüütiline ülevaade.

Heidmets, M. (Toim), *Liikumine koostöise õpetamise suunas*. (lk 64 – 80). Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/opikasisitus_kirjanduse_ulevaade_tlu.pdf

Slavin, R. (s.a.). *Co-operative learning: What makes group-work work?* | *READ online*.

- OECD ILibrary. Salvestatud 10. august 2020,
https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-nature-of-learning/co-operative-learning-what-makes-group-work-work_9789264086487-9-en
- Steel, C., F. (2009). *The Inspired Teacher. How to Know One, Grow One, or Be One*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., Pedaste, M. (2020). Õpetajad ja koolijuhid väärtustatud professionaalidena. *OECD Rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused 2018. 2.osa*.
- Tark ja tegus Eesti 2035 (2019). *Ekspertühmade tulevikuvisioonid ja ettepanekud Eesti haridus-, teadus, noorte- ja keelevaldkonna arendamiseks aastatel 2021-2035*. Haridus- ja Teadusministeerium
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2012). Common “Core” Characteristics of Mixed Methods Research: A Review of Critical Issues and Call for Greater Convergence. *American Behavioral Scientist*, 56(6), 774–788. <https://doi.org/10.1177/0002764211433795>
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive Construct. *Teaching and Teacher Education* 17 (2001) 783–805
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. JSTOR.
<https://doi.org/10.2307/1170754>
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398–405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Woodland, R., Lee, M. K., & Randall, J. (2013). A validation study of the Teacher Collaboration Assessment Survey. *Educational Research and Evaluation*, 19(5), 442–460.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2013.795118>

Lisad

Lisa 1. Õpetajate kriitilise refleksiooni raamistik

REFLEKSIOON

TEEMA NIMETUS:

Ajavahemik:

KIRJELDUS: Mis toimus? Kuidas? Kus ja millal? Kes olid osalised? Kuidas reageeriti? Milline oli sinu tegevus? Mis juhtus lõpus?

TUNDED: Mida tundsid enne sündmust? Sündmuse ajal ja hiljem? Mida arvad sündmusest praegu? Mida tundsid teised (nii kolleegid kui kandidaadid)?

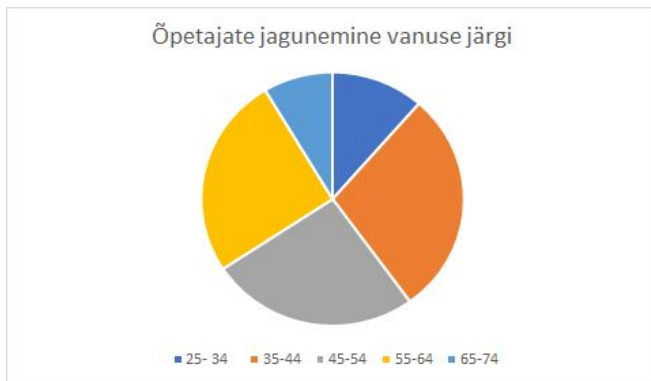
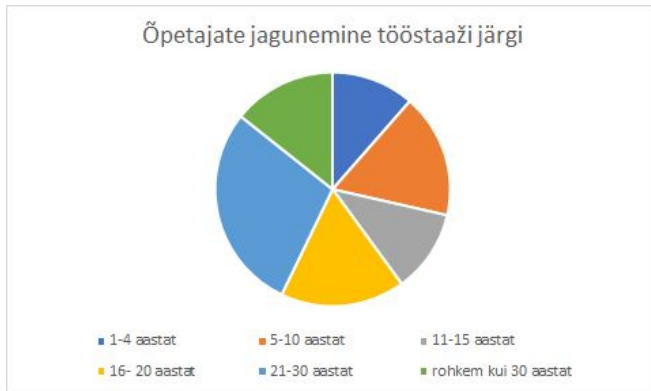
HINDAMINE: Mis läks hästi? Mis ei läinud hästi? Milline oli sinu ja teiste panus selles sündmuses?

ANALÜÜS: Millised olid abistavad või takistavad tegurid selles situatsioonis?

JÄRELDUS: Mida oleksid saanud veel teha? Milliseid oskusi vajaksid, et järgmisel korral paremini toime tulla? Milline oleks sinu tegevus, kui satuksid uuesti sarnasesse olukorda? Kui juhtunu oli negatiivne, kuidas oleksid saanud seda vältida? Kui juhtunu oli positiivne, kuidas oleksid saanud seda veelgi paremaks/efektiivsemaks muuta?

TEGEVUSPLAAN: Millist oskust, harjumust oleks vaja kujundada, et situatsiooniga järgmisel korral paremini toime tulla?

Lisa 2. Küsitluses osalenud õpetajate jagunemine tööstaaži ja vanuse järgi



Lisa 3. Õpetajate küsitlusankeet (eesti keelne)

Hea kolleeg!

Uurime oma magistritöös õpikäsitus. Selleks soovime teada Sinu arvamust, kuidas antud hetkel koolikorraldus ja õpetamine meie koolis toimub. Planeerime esimese küsitluse läbi viia juunis 2019 ja kordusküsitluse märtsis 2020.

Uuringus kogutud andmeid kasutame oma magistritöö kirjutamisel. Küsimustiku andmeid käsitletakse konfidentsiaalselt ja tulemused esitatakse ainult üldistatud kujul.

Vastamine on vabatahtlik ning võtab aega kuni 40 minutit.

Haridusinnovatsiooni I aasta magistrandid:

Anne Mäe: meiliaadress

Kristi Tiido: meiliaadress

Palun vasta järgmistele küsimustele skaalal:

1 üldse ei nõustu

2 pigem ei nõustu

3 nii ja naa

4 osaliselt nõus

5 täiesti nõus

NA ei oska vastata

Tõmba iga küsimuse puhul endale sobivale numbrile ring ümber.

Mina arvan, et:	
Kõik kooli töötajad (juhtkond, õpetajad, tugikeskus) saavad aru, et:	
a. nad töötavad iga õpilase positiivse õpitulemuse nimel	1 2 3 4 5 NA
b. nad seisavad selle eest, et arendada pädevusi iga õpilase positiivseks arenguks koolis	1 2 3 4 5 NA
2. Kõik õpetajad koolis on inspireeritud ja kirglikud oma töös	1 2 3 4 5 NA
3. Koolil on professionaalse arengu eesmärgid:	

a. kuidas edendada õpetajate sügavamalt arusaamist oma ainest	1 2 3 4 5 NA
b. kuidas anda õppijatele tõhusat tagasisidet	1 2 3 4 5 NA
c. kuidas arendada õpetajate võimekust mõjutada õpilaste õppimist	1 2 3 4 5 NA
d. kuidas tagada koolis kõikide respektamine	1 2 3 4 5 NA
4. Kooli eesmärgiks on saavutada kõikide õppijate "nähtav õppimine" ja õpetajad ning koolijuhid teevad selle nimel koostööd	1 2 3 4 5 NA

Planeerimine

5. Mina õpetajana rakendan õppetöö planeerimisel järgmisi meetodeid:	
a. õppijate õppimise regulaarne jälgimine kooliaasta (ja pikema perioodi) jooksul ning selle info põhjal õppetegevuste planeerimine ja hindamine	1 2 3 4 5 NA
b. eesmärkide seadmine õpetamise mõju kohta, mis puudutab kõikide õppijate õppimist	1 2 3 4 5 NA
6. Õpetajana mõistan õpilaste hoiakuid ja väärtushinnanguid ning püüan neid siduda õppimisega nii, et see toetaks õppimist	1 2 3 4 5 NA
7. Lähtudes õppekavast, kavandan koos teiste õpetajatega ühiselt õppetundide tegevusi (õppe-eesmärke ja hindamiskriteeriume)	1 2 3 4 5 NA
8. Kavandatud õppetunnid:	
a. on selgelt seatud õpieesmärkide ja -tulemustega, mis on õppijatele teada	1 2 3 4 5 NA
b. tuginevad asjakohastele teemadele, mis toetavad õppijate pühendumust õppimisele	1 2 3 4 5 NA
c. juhivad õppijaid endale eesmärkide seadmise ja õppimise väärtustamise poole	1 2 3 4 5 NA
d. on üles ehitatud nii, et õppijad usuvad omapoolsete õpieesmärkide saavutamisse	1 2 3 4 5 NA
e. põhinevad asjakohaselt kõrgetele ootustele seoses õpilaste õpitulemuste saavutamise	1 2 3 4 5 NA
Koostöös	

9. Kõik õpetajad mõistavad süvitsi õppekava - õppesisu, oodatavaid õpitulemusi ja jagavad kolleegidega omavahel ühist arusaamist sellest.	1 2 3 4 5 NA
10. Õpetajad räägivad üksteisega, õppijate edusammude põhjal, oma õpetamise mõjukusest ning sellest, kuidas suurendada oma õpetamise mõju kõigile õppijatele.	1 2 3 4 5 NA
11. Töötajad usaldavad üksteist.	1 2 3 4 5 NA
12. Kõikide töötajate (õpetajad ja koolijuhid) rolli ja asjatundlikkust õppimisega seonduvalt austatakse, kui langetatakse õpetamisprotsessiga seotud otsuseid.	1 2 3 4 5 NA
13. Õpetajate toas domineerib rohkem dialoog kui monoloog.	1 2 3 4 5 NA

Tunni alustamine - Mina õpetajana

14. Klassis valitsev õhkkond õppija seisukohast vaadates:	
a. õppijad tunnevad, et nad võivad öelda "ma ei tea" või "ma vajan abi";	1 2 3 4 5 NA
b. on usalduslikud suhted ja õppijad usuvad, et neid kuulatakse;	1 2 3 4 5 NA
c. õppijad teavad, et tunni eesmärk on õppida ja selles edusamme teha.	1 2 3 4 5 NA
15. Klassiruumis domineerivad rohkem õppijate kui õpetaja küsimused.	1 2 3 4 5 NA
16. Õpetaja rääkimine, kuulamine ja tegutsemine on tasakaalus õppijate rääkimise, kuulamise ja tegutsemisega.	1 2 3 4 5 NA
17. Õpetaja ja õppijad kasutavad kaaslaste positiivset mõju õppimises edasi liikumiseks.	1 2 3 4 5 NA
18. Minu eesmärk on aidata kõigil õpilastel oma potentsiaali ületada, mul on kõikide õpilaste suhtes suured ootused.	1 2 3 4 5 NA
19. Õpilastel on oma õppimise suhtes suured ootused.	1 2 3 4 5 NA
20. Valin õppemeetodid õppetundide kavandamise protsessi viimase sammuna ja arvestan nende mõju õpilaste õppimisele.	1 2 3 4 5 NA
21. Pean oma oluliseks rolliks iga õppija suunamist aktiivsele õppimisele	1 2 3 4 5 NA

22. Kogu koolis ja igas klassis on õppijate “sildistamine” harvaesinev nähtus	1 2 3 4 5 NA
--------------------------------------------------------------------------------------	--------------

Tunni ajal: õppimine

23. Õpetajana mõistan, et õppimisprotsessi käigus peavad õppijad kasutama erinevaid õpistrateegiaid, et saavutada pindmised ja sügavad teadmised.	1 2 3 4 5 NA
24. Õpetajana kasutan diferentseeritud õpetamist, et tagada tunnis õppimise mõttekus ja tõhusus kõigile õpilastele.	1 2 3 4 5 NA
25. Õpetajana olen õpetamise kohandamise ekspert, kes teab, kus erinevad õppijad paiknevad algaja - eksperdi teljel.	1 2 3 4 5 NA
26. Saan aru, millal õppija õpib või ei õpi, tean, kuidas minna edasi ja kuidas mõjutada klassiruumi sisekliimat, et saavutada soovitud õpitulemused.	1 2 3 4 5 NA
27. Olen võimeline õpetama erinevatel viisidel ning pakun õpilastele erinevaid võimalusi harjutamiseks.	1 2 3 4 5 NA
28. Õpetajana mõistan, et õppijatel on õppimiseks mitmekesised strateegiad.	1 2 3 4 5 NA
29. Õpetajana kasutan põhimõtet “tagantpoolt ettepoole” - lähtudes õpiväljunditest sean õpieesmärgid ja alles siis valin tegevused ja vajalikud ressursid, mis aitavad õpieesmärke saavutada.	1 2 3 4 5 NA
30. Õpetan kõikidele õpilastele kuidas keskenduda ja sihikindlalt harjutada.	1 2 3 4 5 NA
31. Õpetajana suudan õppimisprotsessi näha läbi õppijate silmade.	1 2 3 4 5 NA

Tunni ajal: tagasiside

32. Õpetajana olen teadlik tagasiside olulisusest ja soovin õpilaste õppimisest leida vastust küsimusele: “Kuhu ma (õpetajana)lähen?”, “Kuidas ma (õpetajana) sinna lähen” ja “Kuhu edasi?”	1 2 3 4 5 NA
33. Õpetajana olen teadlik kiituse tähtsusest ning sellest, et kiitust ja tagasisidet ei tohi omavahel segi ajada.	1 2 3 4 5 NA
34. Õpetajana annan asjakohast tagasisidet lähtuvalt sellest, millises punktis õppija parasjagu on	1 2 3 4 5 NA

35. Õpetajana otsin tõendust selle kohta, et tagasiside on õppijate poolt vastu võetud	1 2 3 4 5 NA
36. Õpetajana kasutan mitmekesiseid hindamismeetodeid kujundava tagasiside andmiseks ja oma õpetamise muudatuste tegemiseks selleks, et õppijate õppimist maksimaalselt toetada.	1 2 3 4 5 NA
37. Õpetajana:	
a. olen huvitatud sellest, kuidas õpilased tagasisidet vastu võtavad ja tõlgendavad	1 2 3 4 5 NA
b. tean, et õpilased eelistavad rohkem edasiviivat tagasisidet kui korrigeerivat tagasisidet;	1 2 3 4 5 NA
c. tean, et kui õpilastel on suuremat pingutust nõudvad väljakutsed, siis toob see kaasa suurema vastuvõtlikkuse tagasiside suhtes;	1 2 3 4 5 NA
d. õpetan õpilastele teadlikult, kuidas küsida, mõista ja kasutada saadud tagasisidet	1 2 3 4 5 NA
e. väärtustan õppijate omavahelise tagasiside andmist ja õpetan kuidas kaaslastele asjakohast tagasisidet anda	1 2 3 4 5 NA
Tunni analüüs	
38. Õpetajana otsin tõendeid selle kohta, et kõik õppijad tunnevad, et nad on klassis aktsepteeritud ja on tõhusalt õppinud. See sisendab austust, usaldust, optimismi ning soovi õppida.	1 2 3 4 5 NA
39. Õpetajana analüüsin koos kolleegidega õpieesmärke ja hindamiskriteeriume, et aru saada kas:	
a. õppijad suudavad sõnaliselt väljendada õpieesmärke sellisel moel, mis näitab, et nad on neist aru saanud	1 2 3 4 5 NA
b. õpiväljundid on asjakohased ja õppijate poolt saavutatud	1 2 3 4 5 NA
c. kasutan seda informatsiooni järgmiste tundide/õpitegevuste planeerimiseks	1 2 3 4 5 NA
40. Õpetajana loon võimalusi õppijate õppimise kujundavaks ja kokkuvõtvaks hindamiseks ning kasutan saadud tulemusi tulevaste otsuste tegemiseks õppijate õpetamisel	1 2 3 4 5 NA
Mõtteviis	
41. Meie koolis õpetajad ja kooli juhtkond:	

a. usuvad, et nende põhiülesanne on hinnata nende õpetamise mõju õpilaste õppimisele ja saavutustele	1 2 3 4 5 NA
b. on veendunud, et õppijate õppimise õnnestumine ja ebaõnnestumine on seotud sellega, mida teevad või ei tee õpetajad ja juhid. Meie oleme muutuste ellukutsujad!	1 2 3 4 5 NA
c. soovivad rohkem rääkida õppimisest kui õpetamisest	1 2 3 4 5 NA
d. näevad hindamist kui tagasisidet oma mõju kohta	1 2 3 4 5 NA
e. kasutavad dialoogi mitte monoloogi	1 2 3 4 5 NA
f. naudivad väljakutseid, kunagi ei tagane "tegemast oma parimat"	1 2 3 4 5 NA
g. usuvad, et nende roll on arendada positiivseid suhteid klassiruumis ja koolikeskkonnas	1 2 3 4 5 NA
h. jagavad kõigiga õppimise väärtustamise sõnumit ja tunnevad õppimise "keelt"	1 2 3 4 5 NA

Nimi:

Palun kirjuta taustaandmed (tõmba sobivale vastusevariandile ring ümber)

Vanus

25-34 35-44 45- 54 55- 64 65- 74

Tööstaaž õpetajana aastates

1- 4 5- 10 11-15 16-20 21- 30 rohkem

Ametinimetus:

kutseõpetaja õpetaja kooli juhtkond

Õpetamise keel:

eesti keel vene keel

Küsimustiku andmeid käsitletakse konfidentsiaalselt ja tulemused esitatakse ainult üldistatud kujul.

Aitäh Sulle!

Lisa 4. Õpetajate küsitlusankeet (vene keelne)

Уважаемый коллега!

В своей магистерской работе мы исследуем педагогическую концепцию обучения.

Для этого мы хотели бы узнать твоё мнение о том, как в настоящее время происходит обучение и организация учебной работы в нашем училище. Мы планируем провести первый опрос в июне 2019 и повторный опрос в марте 2020.

Данные, накопленные в исследовании, мы используем при написании своей магистерской работы. Данные опроса будут рассматриваться конфиденциально и представляться только в обобщённом виде.

Участие в опросе является добровольным и займёт до 40 минут.

Haridusinnovatsiooni I aasta magistrandid:

Anne Mäe: meili address

Kristi Tiido: meili address

Просим ответить на следующие вопросы по шкале:

1 полностью не согласен

2 скорее не согласен

3 где-то посередине

4 отчасти согласен

5 полностью согласен

NA затрудняюсь ответить

При ответе на каждый вопрос обведи подходящий тебе номер кружком

Я считаю, что:	
<i>1. Kõik kooli töötajad (juhtkond, õpetajad, tugikeskus) saavad aru, et:</i> Все работники училища (руководство, преподаватели, опорный центр) понимают, что:	
<i>nad töötavad iga õpilase positiivse õpitulemuse nimel</i> а. Они работают во имя положительного результата учёбы для каждого учащегося:	1 2 3 4 5 NA
<i>nad seisavad selle eest, et arendada pädevusi iga õpilase positiivseks arenguks koolis</i> б. Они отстаивают развитие навыков каждого учащегося для получения положительного результата обучения в училище	1 2 3 4 5 NA

2. <i>Kõik õpetajad koolis on inspireeritud ja kirglikud oma töös</i> Все преподаватели вдохновлены и увлечены своим делом	1 2 3 4 5 NA
3. <i>Koolil on professionaalse arengu eesmärgid:</i> Училище имеет цели профессионального развития:	
a. <i>kuidas edendada õpetajate sügavamat arusaamist oma ainest</i> Как стимулировать более глубокое понимание преподавателями своего предмета	1 2 3 4 5 NA
b. <i>kuidas anda õppijatele tõhusat tagasisidet</i> Как давать учащимся эффективные отзывы	1 2 3 4 5 NA
c. <i>kuidas arendada õpetajate võimekust mõjutada õpilaste õppimist</i> Как развивать способности преподавателей влиять на учёбу учащихся	1 2 3 4 5 NA
d. <i>kuidas tagada koolis kõikide respektimine</i> Как обеспечить в училище уважительное отношение ко всем	1 2 3 4 5 NA
4. <i>Kooli eesmärgiks on saavutada kõikide õppijate "nähtav õppimine" ja õpetajad ning koolijuhid teevad selle nimel koostööd</i> Целью училища является достижение всеми учащимися «видимого обучения», при том, что преподаватели и руководство сотрудничают во имя этого	1 2 3 4 5 NA

Planeerimine Планирование

5. <i>Mina õpetajana rakendan õppetöö planeerimisel järgmiseid meetodeid:</i> Я, как учитель, применяю в планировании учебного процесса следующие методы:	
a. <i>õppijate õppimise regulaarne jälgimine kooliaasta (ja pikema perioodi) jooksul ning selle info põhjal õppetegevuste planeerimine ja hindamine</i> постоянно слежу за учебной работой учеников в течение учебного года (и более длительного периода), на основании этой информации планирую учебный процесс и оценивание	1 2 3 4 5 NA
b. <i>eesmärkide seadmine õpetamise mõju kohta, mis puudutab kõikide õppijate õppimist</i> влияние поставленных мною целей на процесс обучения, который затрагивает работу всех учащихся	1 2 3 4 5 NA
6. <i>Õpetajana mõistan õpilaste hoiakuid ja väärtushinnanguid ning püüan neid siduda õppimisega nii, et see toetaks õppimist.</i>	1 2 3 4 5 NA

Как учитель понимаю настрой и мировоззрение учеников (оценка ценностей) и стараюсь их связать с обучением, так чтобы это поддерживало учебный процесс.	
<i>7. Lähtudes õppekavast, kavandan koos teiste õpetajatega ühiselt õppetundide tegevusi (õppe-eesmärke ja hindamiskriteeriume)</i> Исходя из учебной программы планирую с другими учителями совместные учебные занятия (цели, критерии оценивания).	1 2 3 4 5 NA
8. Kavandatud õppetunnid: Запланированные уроки:	
<i>a. on selgelt seatud õpieesmärkide ja -tulemustega, mis on õppijatele teada</i> ясно сформулированными целями и задачами, которые известны ученикам	1 2 3 4 5 NA
<i>b. tuginevad asjakohastele teemadele, mis toetavad õppijate pühendumust õppimisele</i> опираются на темы, которые помогают ученикам в обучении	1 2 3 4 5 NA
<i>c. juhivad õppijaid endale eesmärkide seadmise ja õppimise väärtustamise poole</i>	1 2 3 4 5 NA
<i>d. on üles ehitatud nii, et õppijad usuvad omapoolsete õpieesmärkide saavutamisse</i> построены так, что учащиеся верят в достижение своих целей	1 2 3 4 5 NA
<i>e. põhinevad asjakohaselt kõrgetele ootustele seoses õpilaste õpitulemuste saavutamisega</i>	1 2 3 4 5 NA
Koostöisus Сотрудничество	
9. Kõik õpetajad mõistavad süvitsi õppekava - õppesisu, oodatavaid õpitulemusi - ja jagavad kolleegidega omavahel ühist arusaamist sellest. Все учителя понимают учебную программу, ее сущность, ожидающих результатов и разделяют с коллегами общее понимание.	1 2 3 4 5 NA
10. Õpetajad räägivad üksteisega, õppijate edusammude põhjal, oma õpetamise mõjukusest ning sellest, kuidas suurendada oma õpetamise mõju kõigile õppijatele. Учителя делятся друг с другом об успехах учащихся и как лучше воздействовать на учащихся в сфере обучения	1 2 3 4 5 NA
11. Töötajad usaldavad üksteist.	1 2 3 4 5 NA

Работники доверяют друг другу.	
---------------------------------------	--

<p>12. <i>Kõikide töötajate (õpetajad ja koolijuhid) rolli ja asjatundlikkust õppimisega seonduvalt austatakse, kui langetatakse õpetamisprotsessiga seotud otsuseid.</i></p> <p>Роль и компетентность всех работников (учителей и руководство) уважают, принимают во внимание решения связанные с учебным процессом.</p>	1 2 3 4 5 NA
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

<p>13. <i>Õpetajate toas domineerib rohkem dialoog kui monoloog.</i></p> <p>В учительской больше доминирует диалог, чем монолог.</p>	1 2 3 4 5 NA
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------

Tunni alustamine - Mina õpetajana Начало урока - я как учитель

<p>14. <i>Klassis valitsev õhkkond õppija seisukohast vaadates:</i></p> <p>Царящая в классе атмосфера с точки зрения ученика:</p>	
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>a. <i>õppijad tunnevad, et nad võivad öelda "ma ei tea" või "ma vajan abi";</i></p> <p>ученики чувствуют, что они могут сказать "я не знаю" или "мне нужна помощь";</p>	1 2 3 4 5 NA
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------

<p>b. <i>on usalduslikud suhted ja õppijad usuvad, et neid kuulatakse;</i></p> <p>отношения доверительны, ученики верят, что их слушают;</p>	1 2 3 4 5 NA
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------

<p>c. <i>õppijad teavad, et tunni eesmärk on õppida ja selles edusamme teha.</i></p> <p>ученики знают, что целью урока является учёба и прогресс в ней.</p>	1 2 3 4 5 NA
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------

<p>15. <i>Klassiruumis domineerivad rohkem õppijate kui õpetaja küsimused.</i></p> <p>В классе доминируют скорее вопросы учеников, чем вопросы учителя.</p>	1 2 3 4 5 NA
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

<p>16. <i>Õpetaja rääkimine, kuulamine ja tegutsemine on tasakaalus õppijate rääkimise, kuulamise ja tegutsemisega.</i></p> <p>Учитель говорит, слушает и действует сбалансированно по отношению к тому, сколько говорят, слушают и действуют ученики.</p>	1 2 3 4 5 NA
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

<p>17. <i>Õpetaja ja õppijad kasutavad kaaslaste positiivset mõju õppimises edasi liikumiseks.</i></p> <p>Учитель и ученики используют положительное воздействие других участников процесса для позитивных сдвигов в обучении.</p>	1 2 3 4 5 NA
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

<p>18. <i>Minu eesmärk on aidata kõigil õpilastel oma potentsiaali ületada, mul on kõikide õpilaste suhtes suured ootused.</i></p>	1 2 3 4 5 NA
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

Моя цель - помочь всем ученикам превзойти свой потенциал, мои ожидания высоки в отношении всех учеников.	
19. Õpilastel on oma õppimise suhtes suured ootused. Ожидания учеников относительно своего обучения высоки.	1 2 3 4 5 NA
20. Valin õppemeetodid õppetundide kavandamise protsessi viimase sammuna ja arvestan nende mõju õpilaste õppimisele. При подготовке к урокам я выбираю методы обучения в последнюю очередь и учитываю их воздействие на то, как учатся ученики.	1 2 3 4 5 NA
21. Pean oma oluliseks rolliks iga õppija suunamist aktiivsele õppimisele Важной для себя ролью я считаю также и стимулирование каждого ученика к активному обучению.	1 2 3 4 5 NA
22. Kogu koolis ja igas klassis on õppijate "sildistamine" harvaesinev nähtus. "Наклеивание ярлыков" - редкое явление как во всей школе, так и в каждом конкретном классе.	1 2 3 4 5 NA

Tunni ajal: õppimine Во время урока: обучение

23. Õpetajana mõistan, et õppimisprotsessi käigus peavad õppijad kasutama erinevaid õpistrateegiaid, et saavutada pindmised ja sügavad teadmised. Как учитель я понимаю, что для достижения поверхностных и глубоких знаний ученики должны в ходе учебного процесса использовать различные стратегии обучения.	1 2 3 4 5 NA
24. Õpetajana kasutan diferentseeritud õpetamist, et tagada tunnis õppimise mõttekus ja tõhusus kõigile õpilastele. Как учитель я использую дифференцированное обучение, чтобы обеспечить осмысленность урока и его эффективность для всех учеников.	1 2 3 4 5 NA
25. Õpetajana olen õpetamise kohandamise ekspert, kes teab, kus erinevad õppijad paiknevad algaja - eksperdi teljel. Как учитель я являюсь экспертом в области приспособления обучения под конкретных учеников, такой эксперт, который знает, где на оси "начинающий - эксперт" находятся разные ученики.	1 2 3 4 5 NA
26. Saan aru, millal õppija õpib või ei õpi, tean kuidas minna edasi ja kuidas mõjutada klassiruumi sisekliimat, et saavutada soovitud õpitulemused.	1 2 3 4 5 NA

<p>Я понимаю, когда ученик учится или не учится, знаю, как двигаться дальше и как воздействовать на внутренний климат класса, чтобы добиться желаемых учебных результатов.</p>	
<p>27. <i>Olen võimeline õpetama erinevatel viisidel, ning pakun õpilastele erinevaid võimalusi harjutamiseks.</i> Я способен преподавать различными способами, и предлагаю ученикам разные возможности для тренировки навыков.</p>	1 2 3 4 5 NA
<p>28. <i>Õpetajana mõistan, et õppijatel on õppimiseks mitmekesised strateegiad.</i> Как учитель я понимаю, что ученики используют разнообразные стратегии обучения.</p>	1 2 3 4 5 NA
<p>29. <i>Õpetajana kasutan põhimõtet "tagantpoolt ettepoole" - lähtudes õpiväljunditest sean õpieesmärgid ja alles siis valin tegevused ja vajalikud ressursid, mis aitavad õpieesmärke saavutada.</i> Как учитель я использую принцип движения "от конца к началу" - ставлю учебные цели исходя из учебных результатов, и только потом выбираю виды деятельности и необходимые ресурсы, которые помогают добиваться учебных целей.</p>	1 2 3 4 5 NA
<p>30. <i>Õpetan kõikidele õpilastele kuidas keskenduda ja sihikindlalt harjutada.</i> Я учу всех учеников концентрации и целенаправленной тренировке навыков.</p>	1 2 3 4 5 NA
<p>31. <i>Õpetajana suudan õppimisprotsessi näha läbi õppijate silmade.</i> Как учитель я могу видеть процесс обучения глазами учеников.</p>	1 2 3 4 5 NA
<p>Tunni ajal: tagasiside Во время урока: обратная связь</p>	
<p>32. <i>Õpetajana olen teadlik tagasiside olulisusest ja soovin õpilaste õppimisest leida vastust küsimusele: "Kuhu ma (õpetajana) lähen?", "Kuidas ma (õpetajana) sinna lähen" ja "Kuhu edasi?"</i> Как учитель я осознаю важность обратной связи и желаю, в связи с обучением учеников, найти ответы на вопросы: «Куда я (как учитель) двигаюсь? », «Как я (как учитель) туда иду? » и «Куда дальше?»</p>	1 2 3 4 5 NA
<p>33. <i>Õpetajana olen teadlik kiituse tähtsusest ning sellest, et kiitust ja tagasisidet ei tohi omavahel segi ajada.</i> Как учитель я осознаю важность похвалы, понимаю, что нельзя путать между собой похвалу и обратную связь.</p>	1 2 3 4 5 NA

<p>34. <i>Õpetajana annan asjakohast tagasisidet lähtuvalt sellest, millises punktis õppija parasjagu on.</i> Как учитель я предоставляю соответствующую обратную связь исходя из того, в какой точке на данный момент находится ученик.</p>	1 2 3 4 5 NA
<p>35. <i>Õpetajana otsin tõendust selle kohta, et tagasiside on õppijate poolt vastu võetud.</i> Как учитель я ищу подтверждения тому, что обратная связь воспринята учеником.</p>	1 2 3 4 5 NA
<p>36. <i>Õpetajana kasutan mitmekesiseid hindamismeetodeid kujundava tagasiside andmiseks ja oma õpetamises muudatuste tegemiseks selleks, et õppijate õppimist maksimaalselt toetada.</i> Как учитель я использую разнообразные методы оценивания для предоставления формирующей обратной связи и внесения изменений в свой стиль обучения для того, чтобы максимальным образом поддержать овладение учениками учебными навыками.</p>	1 2 3 4 5 NA
<p>37. Õpetajana: Как учитель:</p>	
<p><i>a. olen huvitatud sellest, kuidas õpilased tagasisidet vastu võtavad ja tõlgendavad</i> меня интересует, как ученики воспринимают и истолковывают обратную связь</p>	1 2 3 4 5 NA
<p><i>b. tean, et õpilased eelistavad rohkem edasiviivat tagasisidet kui korrigeerivat tagasisidet;</i> знаю, что ученики предпочитают направляющую обратную связь корректирующей обратной связи;</p>	1 2 3 4 5 NA
<p><i>c. tean, et kui õpilastel on suuremat pingutust nõudvad väljakutsed, siis toob see kaasa suurema vastuvõtlikkuse tagasiside suhtes;</i> знаю, что, если перед учениками стоят вызовы, требующие больших усилий, то это увеличивает их восприимчивость к обратной связи;</p>	1 2 3 4 5 NA
<p><i>d. õpetan õpilastele teadlikult, kuidas küsida, mõista ja kasutada saadud tagasisidet</i> сознательно обучаю учеников, как запрашивать, понимать и использовать полученную обратную связь;</p>	1 2 3 4 5 NA
<p><i>e. väärtustan õppijate omavahelise tagasiside andmist ja õpetan kuidas kaaslastele asjakohast tagasisidet anda</i></p>	1 2 3 4 5 NA

поощряю процесс получения взаимной обратной связи среди учеников и учу их, как предоставлять соответствующую обратную связь соученикам	
Tunni analüüs Анализ урока	
<p>38. Õpetajana otsin tõendeid selle kohta, et kõik õppijad tunnevad, et nad on klassis aktsepteeritud ja on tõhusalt õppinud. See sisendab austust, usaldust, optimismi ning soovi õppida. Как учитель я ищу подтверждения тому, что все ученики чувствуют, что их в классе ждут, и что их обучение эффективно. Этот процесс включает в себя честность, доверие, оптимизм и желание учиться.</p>	1 2 3 4 5 NA
<p>39. Õpetajana analüüsin koos kolleegidega õpieesmärke ja hindamiskriteeriume, et aru saada kas: Как учитель я вместе с коллегами анализирую цели обучения и критерии оценивания, чтобы понять:</p>	
<p><i>a. õppijad suudavad sõnaliselt väljendada õpieesmärke sellisel moel, mis näitab, et nad on neist aru saanud</i> в состоянии ли ученики вербально выразить цели обучения таким образом, который бы показал, что они их понимают;</p>	1 2 3 4 5 NA
<p><i>b. õpiväljundid on asjakohased ja õppijate poolt saavutatud</i> релевантны ли и достижимы ли для учеников результаты обучения;</p>	1 2 3 4 5 NA
<p><i>c. kasutan seda informatsiooni järgmiste tundide/õpitegevuste planeerimiseks</i> использую ли я эту информацию для планирования следующих уроков/учебной деятельности</p>	1 2 3 4 5 NA
<p>40. Õpetajana loon võimalusi õppijate õppimise kujundavaks ja kokkuvõtvaks hindamiseks ning kasutan saadud tulemusi tulevaste otsuste tegemiseks õppijate õpetamisel. Как учитель я создаю возможности для формирующего и итогового оценивания того, как учатся ученики, и использую полученные результаты для принятия дальнейших решений относительно их обучения.</p>	1 2 3 4 5 NA
Mõtteviis Образ мысли	
<p>41. Meie koolis õpetajad ja kooli juhtkond: Преподаватели и руководство школы:</p>	
<p><i>a. usuvad, et nende põhiülesanne on hinnata nende õpetamise mõju õpilaste õppimisele ja saavutustele.</i></p>	1 2 3 4 5 NA

Верят, что их основной задачей является оценка влияния их обучения на учебу и достижения учащихся.	
<i>b. on veendunud, et õppijate õppimise õnnestumine ja ebaõnnestumine on seotud sellega, mida teevad või ei tee õpetajad ja juhid. Meie oleme muutuste ellukutsujad!</i> Убеждены, что успешная и неуспешная учеба учащихся связана с тем, что делают или не делают преподаватели и руководители. Мы сами являемся зачинщиками изменений!	1 2 3 4 5 NA
<i>c. soovivad rohkem rääkida õppimisest kui õpetamisest.</i> Желают больше говорить об учебе, а не о преподавании.	1 2 3 4 5 NA
<i>d. näevad hindamist kui tagasisidet oma mõju kohta</i> Видят в оценивании отзывы на свое влияние	1 2 3 4 5 NA
<i>e. kasutavad dialoogi mitte monoloogi</i> Используют диалог, а не монолог	1 2 3 4 5 NA
<i>f. naudivad väljakutseid, kunagi ei tagane "tegemast oma parimat"</i> Наслаждаются вызовами, никогда не отступают от девиза «делать все возможное»	1 2 3 4 5 NA
<i>g. usuvad, et nende roll on arendada positiivseid suhteid klassiruumis ja koolikeskkonnas</i> Верят, что их роль состоит в развитии положительного взаимопонимания в классе и в окружающей среде училища.	1 2 3 4 5 NA
<i>h. jagavad kõigiga õppimise väärtustamise sõnumit ja tunnevad õppimise "keelt"</i> Разделяют со всеми понимание ценности и пользы учебы и понимают «язык» учебного процесса	1 2 3 4 5 NA

Nimi:

Palun kirjuta taustaandmed (tõmba sobivale vastusevariandile ring ümber)

Vanus

25-34 35-44 45- 54 55- 64 65- 74

Tööstaaž õpetajana aastates

1- 4 5- 10 11-15 16-20 21- 30 rohkem

Ametinimetus:

kutseõpetaja õpetaja kooli juhtkond

Õpetamise keel:

eesti keel vene keel

Aitäh Sulle! Küsimustiku andmeid käsitletakse konfidentsiaalselt ja tulemused esitatakse ainult üldistatud kujul.

Lisa 5. Õpetaja tasandil moodustunud kategooriad ja alakategooriad

Peakategooria	Alakategooria	Kood	Tähenduslik üksus
K1 Õpetaja professionaalsus ja kompetentsus	AK1 Õpetaja metoodiliste oskuste pagas	takistav tegur - ei ole oskusi ja kogemusi selliseks tööks	<i>Mul on väga raske töötada sellise süsteemiga. Ei ole oskusi ja kogemusi. Ma pole harjunud nõudma õpilastelt teadmisi, kui ma pole enne seda midagi õpetanud. Mulle tundub, et nad oskavad ise leida Internetist kõik vajaliku informatsiooni. RQ-11</i>
		takistav tegur - õpetajal ei ole teadmisi psühholoogiast ja aega on vähe	
		takistav tegur - õpetajal on vähe erinevaid õpetamise meetodeid (teooria osas)	
		abistav tegur - õpetajal on olemas mitmekesine tööriistakast	
	AK2 õpetaja IT-oskused	takistav tegur - õpetajate IT-oskuste tase ei võimalda teha kvaliteetseid teste jms	
		abistav tegur - paremad it oskused	
		takistav tegur - Moodle (pole piisavalt oskusi?)	
	AK3 Ainealane kompetentsus ja õppekava tundmine	takistav tegur - ebakindlus - et ei valda teemat piisavalt hästi	<i>Mind häirib minu ärevus, et mulle tundub, et ma ei tea üht või teist teemat piisavalt hästi. RQ-131</i>
		takistav tegur - õpetaja tunneb ennast vastavas teemas ebakompetentsena ja see tekitab ärevust ning ebakindlust	

AK4 Struktureeritud ja eesmärgistatud õpetamine	abistav tegur - tunniülesanded ja eesmärgid on õpilastele mõistetavad	<i>Praktilised tööd lähevad rahulikult, õpilased mõistavad kuidas on tööprotsess organiseeritud ja mida neilt nõutakse/oodatakse. RQ-147</i>
	abistav tegur - õpilastele peab pakkuma mitmekesist õpikeskkonda (nii suure grupina kui väiksena)	
	abistav tegur - õpilase õppimist toetab kui tööjuhised ja ülesanded on selgelt sõnastatud	
	abistav tegur - selgelt sõnastatud tööjuhised	
AK5 Õpetamine lähtub õppija varasematest teadmistest, oskustest	abistav tegur - õpetamisel peab arvestama õppijate eelnevate teadmiste taset	<i>Proovida koostada plaan, mis arvestaks õpilaste teadmiste oskuste taset. RQ-58</i>
	takistav tegur - õpilaste madalad õpioskused	
	takistav tegur - õpilaste madalad it-oskused (ei vasta õpetaja ootustele)	<i>Minu suurimaks üllatuseks oli meie nutipõlvkonna digipädevus, mis ei vastanud absoluutselt minu ootustele. RQ-194</i>
AK6 Paindlikkus õpetamisel	abistav tegur - ajaplaneerimise oskus õpetamisel	<i>Oma arust saan aja planeerimisega hakkama. Momendil aga tundus et 45 minutist jäi väheks, võib-olla seletan ise liiga palju tunnis aga algul on see paratamatu. RQ-59</i>
	abistav tegur - erinevate õppimisviiside pakkumine õpilastele	
AK7 Õppijat toetav õpetamine	abistav tegur - õpilaste tundmine ja õpilased võtavad õpetajad omaks	<i>Olime õpilastega tuttavaks saanud ja õpilaste poolt omaks võetud. RQ-94</i>

abistav tegur - õpilastest on kujunenud meeskond, kes tunneb õpetajat ja üksteist

abistav tegur - lahenduste otsimine probleemidele koos õpilastega (rühmas)

**K2 Õpetaja
motivatsioon ja
pühendumine**

**AK1 Õppija
õpihuvi**

abistav tegur - õpilastel on huvi õpitava vastu
abistav tagasiside - õpilaste positiivne tagasiside
takistav tegur - õpetaja motivatsioon langeb, kuna õpilaste huvi ja pingutus on väike

Mulle tundub, et õpilastele endiselt meeldis. Õhkkond on tundides pingevaba. Sellise õpetamisviisi uudsus hakkab küll kaduma ja aeg-ajalt on näha tüdimuse märke. Küll usun, et sama oleks juhtunud mis iganes metoodikat kasutades. RQ-111

takistav tegur - õpilased ei innustu õpetaja tehtud tööst

**AK2 Tagasiside
õppijatelt**

abistav tegur - õpetaja on enesekindel ja märkab õpilasi, õpilaste tagasiside on positiivne, vigades ei nähta läbikukkumist vaid õppimist

takistav tegur - õpilasi on raske motiveerida ja seetõttu langeb ka õpetaja motivatsioon õpetada
takistav tegur - õpetaja stress, sest õpilased ei pinguta piisavalt ja ei taha ka pingutada
takistav tegur - õpilased ei viitsi/ei taha pingutada

Õpilaste motivatsiooni tase on erinev. Olen pidanud neile motivatsioonikõnesid ja üritan raskemate õpilasteni eraldi jõuda. Peale seda tunnen väga suurt väsimust ja olen energiast tühi. Keeruline on motiveerida, kui pead ise endas motivatsiooni leidmisega igal hommikul tegelema. RQ-109

**AK2
Emotsioonide
juhtimine**

takistav tegur - liiga palju õpetajate emotsioone õppimisel

Kas õppimise protsessis on nii palju emotsioone vaja, eriti, kui oleme õpetaja rollis? Sellele küsimusele pole veel vastust ise leidnud. RQ-100

		takistav tegur - õpetaja väsimus (ilmselt nii füüsiline kui emotsionaalne)	
K3 Õpetaja isikuomadused	AK1 Positiivsus	abistav tegur - õpetaja emotsionaalne tasakaal ja huumorimeel	
	AK2 Koostööoskused	<p>takistav tegur – koostöö ei laabu kui õpetajad väldivad suhtlemist</p> <p>abistav tegur - koos töötamise oskus, läbirääkimise oskus</p> <p>abistav tegur - oskus oma arvamust kuuldavaks teha</p>	<p><i>Koht, mida peaks arendama või millega tegelema, on koos töötamise mõiste. Saan aru, et kedagi ei saa sundida koos töötama või teistega arvestama. Kaotaksime ju siis iseendagi. Kuid, minu arvates on koostöö mõiste, kus läbi rääkimise ja mõtete sh läbi erinevate mõtete leitaks ühised vaated. RQ-70</i></p>
K4 Valmisolek ebakindluseks	AK1 Kohanemisvõime	<p>abistav tegur - õpetaja hea ja kiire kohanemisviime muutunud olukorras</p> <p>takistav tegur - kindla ja stabiilse süsteemi järsk muutumine on raske</p>	<p><i>Alati on raske, kui süsteem, mis oli aastate jooksul kindel ja stabiilne, hakkab järsku muutuma. Eelkõige see on raske nende inimeste jaoks, kes on aastaid selles süsteemis töötanud. RQ-5</i></p>
	AK2 Analüüsi- ja reflekteerimis-oskus	<p>abistav tegur - oskust enda tegevust analüüsida ja reflekteerida</p> <p>takistav tegur - puudub aeg tehtu analüüsimiseks ja korrigeerimiseks</p>	<p><i>Kõike peab vaikselt arendama. Kuidas otsida infot. Kuidas kuulata, analüüsida, milleks on vajalik tagasiside. Kuidas leida vigade põhjustes ennast, mitte teisi. RQ-84</i></p>
	AK3 Oma tegevuse eesmärgistamine	takistav tegur - õpetajad ei näe eesmärki, miks me seda kõike teeme	

takistav tegur - koostöine õpetamine on raske, sest tekitab ebakindlust ja pole aega mõtestada

takistav tegur – õpetaja vajab rohkem oma töö eesmärgistamist

Rohkem eesmärgistada (tekib kindlustunne, arusaam, kuhu ja milleks liigume), vähem heietada (mäng on tore, kuid õppimine on tugevalt seotud väljakutsetega ja nende teostamisega. RQ-14

K5 Kolleegide tugi

AK1 Kolleegid toetavad, aitavad, juhendavad

abistav tegur - kolleegid aitasid ja juhendasid

abistav tegur - toetavad kolleegid

Abistavad tegurid on kolleegid, kellega koostöö sujub väga hästi. RQ-82

abistav tegur - toetav kolleeg, kes annab raskes olukorras vastuse

AK2 Kolleegid jagavad materjale

abistav tegur - kolleegid jagavad omavahel materjale (eestikeelsed venekeelsetele ja vastupidi)

Abistasid eestikeelsete gruppide kolleegid, jagasid oma materjale, kuidas nad tunde läbi viisid, mis läks hästi, mis nii väga hästi ei läinud. Ja see on väga tore, et nad alati aitavad. Alati räägivad ja aitavad. RQ-130

AK3 Kolleegid õpivad üksteiselt

abistav tegur - kolleegilt õppimine

Kolleegist oli kasu, kellelt õppisin, kuidas meeskonna tööna töötada välja õppematerjali. RQ-141

Lisa 6 Meeskonna tasandil moodustunud kategooriad ja alakategooriad

Peakategooria	Alakategooria	Kood	Tähenduslik üksus
K1 Usalduslikud suhted	AK1 Usalduslikud suhted ja soov koostööd teha	abistav tegur - head omavahelised suhted ja soov koostööd teha	<i>Väga hea koostöö praktilistes tundides kolleegiga. Olime ise harjunud, et oleme erinevad. RQ-93</i>
		abistav tegur - usalduslik õhkkond koostöötamisel ja ühised arusaamad ja mõtteviis	
		abistav tegur - hea koostöö kolleegiga, kui tunned üksteist ja tead mismoodi kolleeg õpetab	
		takistav tegur - usaldusliku õhkkonna puudumine – koostöö ajal ei räägita seda mis õpetajatetoas	<i>Kolleegide osas ei oska midagi öelda, mulle nad räägivad ühte, esmaspäevastel koosolekutel räägivad hoopis muud. Ise tunnen ennast ärevalt. RQ-104</i>
		takistav tegur - vähene koostöö ja üksteise süüdistamine	
		takistav tegur - koostöö ei laabu kui õpetajad väldivad suhtlemist	
	AK2 Julgus oma arvamust avaldada	takistav tegur - õpetaja ei võta koostööst täiega osa ja ei ütle oma sõna sekka	
	AK3 Koostöö kokkulepped	takistav tegur - kokkulepete puudumine - kes mida teeb takistav tegur - ühistest kokkulepetest ei peeta kinni	<i>Takistav tegur oli ootamatult saabunud eriolukord. Ka õpetajate vahel puudusid kokkulepped, kes ja mida teeb. Leppisime kokku, kes koostab õppematerjalid, kes ülesanded. Kes annab tagasisidet ülesannetele, ülesande looja või põhiõpetaja? RQ-185</i>
	AK4 Vastutuse võtmine ja jagamine	abistav tegur - teemad on planeeritud ja õpetajad panustavad võrdselt koostöösse õpetamisse	

K2 Koostööaeg	AK1 Kokkulepitud aeg	abistav tegur - kindlal ajal kokkulepitud koostööaeg abistav tegur - koosolek kus teemad on ära jagatud	<i>Abistav loomulikult esimeste kordade puhul on see, et eelnevad töökoosolekud ja kindel päev ning kellaaeg kokku lepitud. RQ-34</i>
	AK2 Arutatakse koosõpetamisega seotud teemasid	takistav tegur - koostööaega ei kasutata eesmärgipäraselt ja sellele tullakse ettevalmistamata	<i>Takistav see, et kui kolleegid ei saa aru milleks vastav aeg on, tulevad ettevalmsitamata ja hakkavad oma isiklikke probleeme lahendama. RQ-35</i>
	AK3 Kokkulepped pannakse kirja	takistav tegur - kui koostööajal ei saa osaleda, siis puudub info, mis kokku lepitati	
	AK4 Õpetajad osalevad koostööajal	takistav tegur - ühisel koostööajal ei saa kõik kolleegid osaleda takistav tegur - ühise koostööaja leidmine (suure töökoormuse tõttu pole võimalik kõigil osaleda)	<i>Takistavad tegur: kõigile sobiva ja piisava koostööaja leidmine. RQ-136</i>
K3 Koosõpetamine	AK1 Koosplaneerimine ja tunnimaterjalide ettevalmistamine	abistav tegur - tundide sisu on koos planeeritud ja õpetajad teavad mis toimuma hakkab	
		abistav tegur - teema on hästi kolleegidega läbiräägitud	
		abistav tegur – koos kolleegiga õppeülesannete loomine ja kohandamine	
	AK2 Teooria ja praktika sidumine	abistav tegur - teooriatunnid toetavad praktiliste oskuste omandamist	
		abistav tegur - õpetajad töötavad koostöiselt (nii teooria kui praktiliste tundide õpetajad)	
		abistav tegur - töölehed praktilistes tundides, mis aitavad tööd eesmärgistada	

AK3 Õpetajate arusaamade ühtlustumine	abistav tegur - koos planeerimine ühtlustab õpetajate arusaamasid ning õpilastele edastatav info on üks ja sama (mitte igalt õpetajalt erinev)	<i>Väga hea, et ka teooriaõpetajad kogunesid kokku ja arutasime teemad läbi seega kogu informatsioon mis tulevikus läheb õpilastele on ühes suunas. RQ-98</i>
AK4 Võrdne vastutus tunniandmisel	abistav tegur - kolleegide võrdne panustamine koostöisel õpetamisel abistav tegur - ühtlane koormus kolleegidel, kes on koos tunnis	
AK5 Paindlik ajakasutus pesaõppes	takistav tegur - "pesaaeg" 45 minutit on liiga lühike uue teema k%õsitlemiseks takistav tegur - pesade aeg on liiga lühike abistav tegur - koostöö rutiini väljakujunemine	
AK6 Moodle kasutamine	abistav tegur - Moodle't kasutada süsteemselt õpetamisel abistav tegur - materjalid on tunniks ettevalmistatud ja olemas ÕIS's ning Moodles takistav tegur - õpilase jaoks peab Moodle olema selgelt ,üles ehitatud, kui see pole nii, siis tekib õppimisel segadus	
AK7 Kooshindamine	abistav tegur - hindamispäevad - vahekokkuvõtete tegemine aitab näha mis õpitust on külge jäänud takistav tegur - puudub süsteem kuidas pesades hinnata ja anda õpilastele tagasisidet	
K4 Õpetajate arv koosõpetamises	abistav tegur - mida vähem kolleege koostöisel õpetamisel, seda sujuvam	

abistav tegur - neli õpetajat ja
igaüks pakub välja oma idee

Lisa 7. Kooli tasandil moodustunud kategooriad ja alakategooriad

Peakategooria	Alakategooria	Kood	Tähenduslik üksus
K1 Õpetajate jõustamine		abistav tegur - õpetaja vajab innustamist (jõustamist), inspireerimist	
K2 Õpetaja kui kooli ressurss	AK1 Õpetaja tööaeg	takistav tegur - aeg tundide ettevalmistamiseks, sest materjalid peab ise valmistama/kohandama ja see võtab palju aega	<i>Takistav on alati aeg, kuna selliste töölehtede koostamine võtab väga palju aega. Ma ei saa lihtsalt raamatut kasutada, kuna selle sõnavara on õpilaste jaoks raske. Järelikult ma kasutan oma allikaid ja tekste, mida jällegi pean lihtsustama. RQ-133</i>
	AK2 Õpetaja töökoormus	takistav tegur - õpetajate suur töökoormus	
K3 Füüsiline ressurss	AK1 Kooli füüsiline keskkond	abistav tegur - koolipoolne võimalus kasutada arvutiklassi, laboreid ja näitust - õppekeskkonna mitmekesistamise eesmärgil	<i>Õppejuht oli abiks, sain arvutiklassi kui iganes soovi avaldasin. Õnneks olid ka õppekõõgid meile sobival ajal tühjad, saime seal vahelduseks oma tegevusi teha. Pildigalerii seintel oli abiks, saime liikuda ja pilte uurida. RQ-218</i>
	AK2 IT-ressurss	abistav tegur - tahvelarvutid, mis aitaksid paremini tunnitööd organiseerida takistav tegur - teatava riistvara puudumine tööarvutis (kaamera, mikrofon), mis teeb õpetajatöö distantsipes keeruliseks	

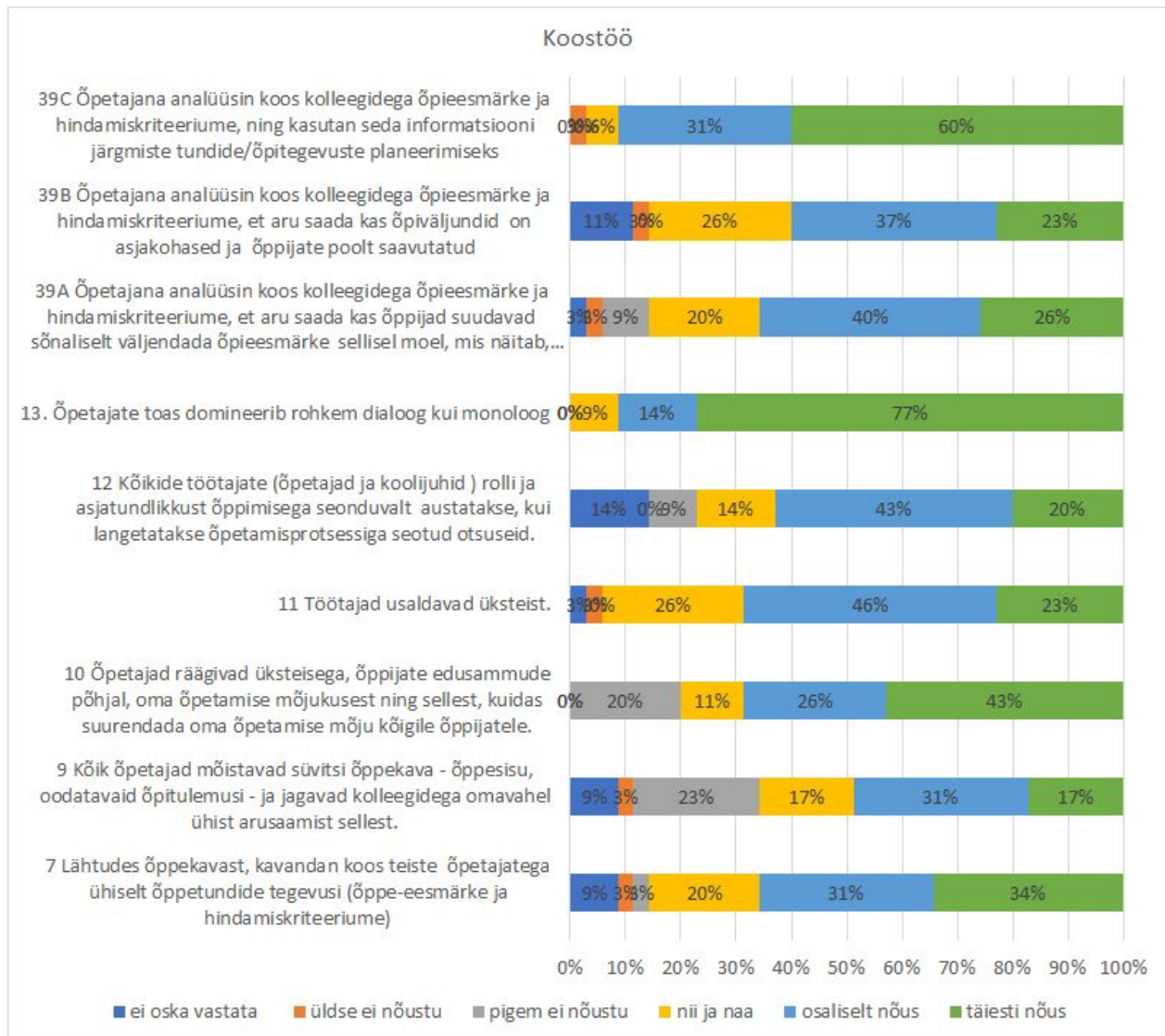
Lisa 8. Küsitluse I ploki “Õpetajate pedagoogilised uskumused ja mõtteviisid” esimese küsimustiku tulemused



Lisa 9. Küsitluse II ploki “Õpetaja kui paindlik õpetamise ekspert” esimese küsimustiku tulemused



Lisa 10. Küsitluse III ploki “Õpetajatevaheline koostöö” esimese küsimustiku tulemused



Lisa 11. Küsitluse IV ploki “Eestvedamine ja koostöine koolikultuur” esimese küsimustiku tulemused



Lisa 12. Koosöises õpetamises osalenud (mõjutatud) ja mitteosalenud (kontrollgrupi) õpetajate Wilcoxon testi tulemused muutunud küsimuste kohta

Wilcoxon testi tulemused muutunud küsimuste osas, mis koosöises õpetamises osalenud õpetajatel teise küsimustiku vastustes erinesid esimesest küsimustikust statistiliselt olulisel määral

	7_II - @7	20_II - @20	28_II - @28	34_II - @34	39a_II - 39A	39b_II - 39B
Z	-2,555 ^b	-2,032 ^c	-2,000 ^c	-2,230 ^b	-2,326 ^b	-2,877 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,011*	,042*	,046*	,026*	,020*	,004*

Märkus: Z – absoluutväärtus, Asymp. Sig. (2-tailed) ehk p, 7_II- esimese küsimustiku tulemus, @7- teise küsimustiku tulemus

*Statistiliselt oluline muutus p<0,05

Wilcoxon testi tulemused koosöises õpetamises mitteosalenud õpetajate (kontrollgrupi) vastustes, mis muutusid koosöises õpetamises osalenud õpetajatel

	7_II - @7	20_II - @20	28_II - @28	34_II - @34	39a_II - 39A	39b_II - 39B
Z	-,486 ^b	-,910 ^b	,000 ^c	-,277 ^d	-,535 ^b	-1,054 ^b
Asymp. Sig. (2-tailed)	,627	,363	1,000	,782	,593	,292

Märkus: Z – absoluutväärtus, Asymp. Sig. (2-tailed) ehk p, 7_II- esimese küsimustiku tulemus, @7- teise küsimustiku tulemus

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Meie, Anne Mäe ja Kristi Tiido,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose

KOOSTÖISE ÕPETAMSIE RAKENDAMINE KUTSEÕPPE KONTEKSTIS,

mille juhendaja on professor Äli Leijen,

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

2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Anne Mäe
Kristi Tiido
10.01.2021