

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Pedagoogika õppekava

Anu Sööt

**Suunatud sügava refleksiooni roll algaja
tantsuõpetaja professionaalses arengus**

Magistritöö

Juhendaja: Äli Leijen, PhD

Tartu 2010

Kokkuvõte

Tantsupedagoogika uued käsitlused on seadnud õpetajatele uued, kõrgemad nõuded (Smith-Autard, 2002), mistõttu on kõrgenenud ka õpetajate professionaalsele arengule esitatavad nõuded. Tuginedes erialasele kirjandusele (Husu, Patrikainen & Toom, 2007, 2008, 2009; Korthagen, 1982, 1985; Korthagen & Kessels, 1999; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001; Korthagen & Vasalos, 2005, 2009) kohandati käesoleva uurimuse tarbeks suunatud sügava refleksiooni metoodiline juhend, mille eesmärk oli toetada algajate tantsuõpetajate professionaalset arengut.

Töö teoreetilises osas refereeriti 1) tänapäevase tantsuhariduse seisukohti, 2) kasvatusliku, kesktse ja professionaalse õpetamismudeli tunnuseid, 3) õpetaja professionaalse arengu mudeleid, 4) refleksiooni olulisust õpetaja professionaalses arengus, 5) suunatud sügava refleksiooni tunnuseid.

Käesoleva magistritöö põhieesmärk oli väljatöötatud metoodilise juhendile tuginedes uurida, *kuidas reflekteerivad algajad tantsuõpetajad suunatud sügava refleksiooni abil?* Uurimuse alaküsimused olid järgmised. *Milliseid teemasid käsitleb algaja õpetaja suunatud sügava refleksiooni abil? Millistele õpetaja tegutsemise tasanditele jõuab algaja õpetaja suunatud sügava refleksiooni abil?* Algaja tantsuõpetaja refleksioone uurides keskenduti Conway & Clark (2003) esitatud teemadele; refleksioonitasandite eristamine põhines Korthagen & Vasalos (2005) sibulamudelil.

Uurimusel oli kolm etappi: 1) stimuleeritud tagasivaatav intervjuu, 2) reflektiivne arutelu ja 3) kirjalik refleksioon. Uurimuses osales üheksa Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia pedagoogilise praktika läbinud ja õpetajakutse lõputööd sooritavat viimase (IV) kursuse üliõpilast. Empiirilise osa andmed koguti poolstruktureeritud intervjuude ja kirjalike refleksioonidega. Andmeid analüüsid rakendati kvalitatiivset sisuanalüüsi.

Tulemustest leidis autor vastused uurimisküsimustele. *Teemadest, mida algajad tantsuõpetajad käsitlesid suunatud sügava refleksiooni abil*, eristati valdavalt õpilastega, õppekava ja juhendamise/õpetamisega, klassiga hakkamasaamisega ning mina-kui-õpetajaga seonduvaid teemasid. Ühel korral nimetati mentoriga tehtava koostöö teemat. Ei nimetatud, ülikooli, lapsevanematega tehtava koostöö ja õpetaja professiooni alaseid teemasid. Käesolev uuring näitas, et algajad tantsuõpetajad kirjeldasid oma arengut nii väljapoole suunatuna, hoolides õpilastest ning õpetades õpetatavat ainet, kui sissepoole suunatuna, keskendudes

identiteedile ja enese arengule. Tähelepanu oli pööratud õpilaste õpetamisele ning sellele, kuidas õpitav õpilasi mõjutab. Arutleti mina-kui-õpetaja teemal, mis on õpetajahariduses kriitilise tähtsusega. Algajate õpetajate keskendumine enese mõistmisele on teiste mõistmise eeldus ja sellega kaasnev asjaolu.

Vastates teisele püstitatud alaküsimusele - *millistele refleksiooni tasanditele jõuab algaja tantsuõpetaja suunatud sügava refleksiooni abil?* – näitasid uurimistulemused, et suunatud sügav refleksioon aitab kaasa kõigi tasandite ühendamisele ja aitab kujundada õpetaja professionaalset arengut, tuginedes õpetaja inspiratsioonile ja tugevatele külgedele. Käesolevas uuringus kategoriseeriti 215 tõekspidamise; 192 identiteedi; 147 keskkonna; 131 pädevuse; 79 missiooni ning 76 käitumise tasandi ideeühikut, kokku 840 ideeühikut. Sibulakujuline mudel aitas määratleda, mis tasanditel õpetaja probleemid asuvad ja mis tasandite abil on võimalik seda protsessi suunata. Algaja õpetaja refleksiooni liikumine eri tasandite vahel, nii välimistelt sisemistele kui vastupidi, on oluline ning vajalik. Kui kokkupuude keskkonnaga annab võimaluse suunata refleksiooniprotsessi sisemiste tasandite, identiteedi ja missiooni poole, siis on oluline suunata sisemiste tasandite refleksioon ka väljapoole. On tähtis tõlgendada oma missioon, kutsumus konkreetseks käitumiseks nõnda, et sisemine ja välimine pool saaksid kokku (Conway & Clark, 2003). Suunatud refleksioon juhtis algajad õpetajad reflekteerima kõigil, sh süvatasanditel.

Magistritöö lisaeesmärk oli anda algajate tantsuõpetajate uurimistulemustele tuginedes soovitusi ning luua pedagoogilise praktika ülikoolipoolsel juhendamisel suunatud sügava refleksiooni meetodiline juhend. Autor leidis, et uuringus esitletud meetodilist juhendit saab rakendada algajate õpetajate ülikoolipoolsel juhendamisel.

Teine magistritöö lisaeesmärk oli toetada suunatud sügava refleksiooni oskuse kaudu õpetaja professionaalset arengut edasises kutsetöös iseseisva sügava refleksiooni oskusega. Uurimistulemused näitasid, et kõige paremini aitavad õppida saadud kogemused ning nende analüüs. Uuringus osalejad teadvustasid suunatud sügava refleksiooni kaudu probleemolukorda ning ideaalset olukorda. Arutleti oma tugevate külgede ja piiravate asjaolude üle, mis annab omakorda ajendi edasiseks reflekteerimiseks. Kui tulevane õpetaja pöörab oma professionaalse ettevalmistuse jooksul tähelepanu sügavale refleksioonile, aitab see tal olla teadlikum õpilaste tuumomadustest – see omakorda aitab tal juhendada õpilasi kogu õppeprotsessi vältel ja mobiliseerida nende tuumomadused nii kooli ajal kui tulevikus (Korthagen & Vasalos, 2005).

Summary

New approaches in dance pedagogics have set new and higher demands for teachers (Smith-Autard, 2002), therefore, setting higher demands also on teachers' professional development. A guided core reflection methodical instruction was developed for the present research on the basis of special literature (Husu, Patrikainen & Toom, 2007, 2008, 2009; Korthagen, 1982, 1985; Korthagen & Kessels, 1999; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels, 2001; Korthagen & Vasalos, 2005, 2009) the aim of which is to support dance teachers' professional development.

The theoretical part of the paper reviewed 1) contemporary aspects of dance education, 2) educational, midway and professional characters of the teaching model, 3) models of teacher's professional development, 4) notions of reflection and bringing out their importance in teacher's professional development, 5) characteristics of guided core reflection.

The main aim of the present Master's thesis is to research on the basis of a developed methodical instruction, *how do beginning dance teachers reflect with directed core reflection?* The sub-questions of the paper were as follows: *which subject matters are covered by a beginning teacher with guided core reflection?* and *which levels of teacher activity are reached with guided core reflection?* In researching the reflections of a beginning dance teacher, the topics of Conway & Clark (2003) were focused on; distinction between reflection levels was based on the onion model of Korthagen & Vasalos (2005).

The research consisted of 3 stages: 1) stimulated recall interview, 2) reflective discussion, 3) written reflection. Nine final year students of University of Tartu Viljandi Culture Academy participated in the research. The empirical data was collected with semi-structured interviews and written questionnaires. Qualitative content analysis approach was used as analyzing the data in the paper.

The results of the research provided the author with answers to the research questions. *Regarding the topics that the beginning dance teachers covered with guided core reflection,* mostly topics of students, curriculum and supervision/teaching, class management and self-as-teacher were distinguished. Cooperation with mentor was mentioned one time. The topics of university, cooperation with parents and teacher's profession were not mentioned. The present research shows that beginning dance teachers represented their development as both an outward-oriented pattern, caring about students and teaching subject matter, and an inward

oriented pattern, focusing on identity and self-development. Their attention was pointed towards teaching students and how it influences the students. The topic of self-as-teacher was discussed as a critically important aspect of teacher education. The attention of beginning teachers in understanding themselves is a presumption for understanding others.

Answering other sub-questions, *which reflection levels can a beginning dance teacher reach with guided core reflection?* shows that guided core reflection contributes to the merging of all levels and helps to develop teacher's professional development, being based on teacher's inspiration and strengths. The present research categorized 215 conviction; 192 identity; 147 environmental; 131 competency; 79 mission; and 76 behavioral level mentions, total of 840 mentions. The onion model helped to define in which levels are the teacher's problems located and which levels help to deepen and broaden the process. The movement of a beginning teacher's reflection between different levels, outward towards inward and vice versa, is important and necessary. If contact with an environment provides an opportunity to direct the reflection process towards inward levels, identity and mission, then it is also important to direct inward reflection outwards. It is important to interpret one's mission, calling to a specific behavior so that the inward and outward would meet (Conway & Clark, 2003). Guided reflection led student teachers to reflect on all levels, including the core levels.

An additional aim of the Master's thesis was to provide suggestions and to create a guided core reflection methodical instruction on university supervision of pedagogical practice on the basis of beginning dance teachers research results. The author found that the presented methodical instruction is suitable for beginning teachers' university supervision.

The other additional aim of the Master's thesis was to support teacher's professional development in further vocation with independent core reflection competence through guided core reflection skills. The results indicated that the students under research found connections between guided core reflection and their further teaching practice. The students who participated in the research acknowledged the essence of guided core reflection, ideal situation, discussed their core qualities and restricting circumstances, which in turn is a motive for further reflection.

Keywords: dance education; dance teacher; educational-, midway-, professional model; professional development of teachers; reflection; core reflection; levels in reflection; guided reflection; ALACT model; onion model.

Sisukord

Kokkuvõte	2
Summary	4
Sissejuhatus	7
1. Tänapäevane tantsuharidus.....	9
2. Õpetaja professionaalne areng.....	13
2.1. Õpetaja professionaalse arengu mõiste ja olemus.....	13
2.2. Õpetaja professionaalse arengu mudelid.....	15
3. Refleksioon õpetaja professionaalses arengus	17
3.1. ALACT-refleksioonimudel ja refleksiooni tasandid.....	18
3.2. Sügav refleksioon	22
3.3. Suunatud sügav refleksioon	25
4. Uurimismetoodika	29
4.1. Eesmärgid.....	29
4.2. Valim.....	30
4.3. Andmete kogumise meetodid ja protseduur.....	31
4.4. Andmete analüüsimise meetodid	33
5. Tulemused	37
5.1. Refleksiooni teemad.....	37
5.2. Edasiseks analüüsiks valitud refleksiooni teemad	40
5.3. Refleksiooni tasandid	41
5.3.1. Tõekspidamine	42
5.3.2. Identiteet.....	43
5.3.3. Keskkond.....	44
5.3.4. Pädevus.....	45
5.3.5. Missioon	46
5.3.6. Käitumine	47
5.3.7. Refleksiooni tasandite varieeruvus.....	48
6. Arutelu.....	50
Kasutatud kirjandus	53
LISA 1. Suunatud sügava refleksiooni uurimismudel.....	57
LISA 2. Kirjalik refleksioon.....	61
LISA 3. Taustaandmed uuritavate kohta.....	62
LISA 4. Kodeerimisjuhend.....	63

Sissejuhatus

Tänapäevase tantsuhariduse eesmärk on õpilase kehateadlikkuse, loomulise mõtlemise ning tantsuliste võimete arendamine tantsimise, tantsu vaatamise ja tantsust rääkimise kaudu. Need tantsuõpetuse koostisosad on üksteisega mitmetähenduslikus ja tihedas seoses. Tantsuõpetuse keskseks ülesandeks on toetada õpilase ealist arengut praktilise õppe kaudu, mis haarab nii keha kui vaimu (Eesti üldhariduskoolide tantsuõpetuse..., 2010).

Uued suunad tantsuhariduses nõuavad uusi oskusi ka tantsuõpetajatelt. Ei piisa vaid heast tantsuoskusest ning selle otsesel meetodil õpilastele äraõpetamisest. Tantsuhariduse areng näitab, et senisest rohkem tuleb tähelepanu pöörata õpilaste individuaalsele arengule ning saadud kogemuste analüüsimisele. Õpilaste refleksiooniga arvestamine õppeprotsessi korraldamisel aitab luua õpilasel edastatava materjaliga isiklikku sidet ning teda õpitegevuseks motiveerida. Põhjendatud tähelepanekud ja märkused aitavad õpilasel mõista õpitegevuse tulemusi ning õppida ennast ja oma arengut hindama (Anttila, 2003).

Tantsuõpetaja saab uutele nõuetele vastata juhul kui ta oma arengus ise on vastavale tasemele jõudnud ning suudab ka ise oma tegevust reflekteerida ning sellest järelduvalt teha otsuseid edasiseks käitumiseks. Refleksioon on seetõttu tantsuõpetaja koolituse üks võtmetegureid. Oma professionaalse praktika parandamiseks ei piisa alateadlikust refleksioonist, sest alateadlikud protsessid ei võimalda teha teadlikke ja läbikaalutud otsuseid õppimise kohta (Boud, Keogh & Walker, 1985; Daudelin, 1996).

Sügav refleksioon muudab tunnete, emotsioonide, vajaduste ja väärtuste kaasamise loomulikumaks. Kui tulevane õpetaja pöörab oma professionaalse ettevalmistuse jooksul tähelepanu sügavale refleksioonile, aitab see tal olla teadlikum oma õpilaste tuumomadustest – see omakorda aitab tal juhendada õpilasi ja mobiliseerida nende tuumomadused (Korthagen & Vasalos, 2005). Suunatud refleksioon on midagi enam kui üliõpilaste mõtlema julgustamine. Juhendamise ülesanne on mobiliseerida õppivate õpetajate pedagoogilist mõtlemist testimaks nende mõtte- ja tegevuslaadi. Refleksiooni tuleb suunata vastavalt algajate õpetajate õpivajadustele, kui nad tegutsevad uutes õpetamisrollides (Husu *et al.*, 2009).

Tuginedes erialasele kirjandusele (Husu *et al.*, 2007, 2008, 2009; Korthagen, 1982, 1985; Korthagen & Kessels, 1999; Korthagen *et al.*, 2001; Korthagen & Vasalos, 2005, 2009) kohandati käesoleva uurimuse tarbeks suunatud sügava refleksiooni metoodiline

juhend. Magistritöö põhieesmärk on juhendile tuginedes uurida, kuidas reflekteerivad algajad tantsuõpetajad suunatud sügava refleksiooni abil? Uurimuse alaküsimused on: milliseid teemasid käsitleb algaja õpetaja suunatud sügava refleksiooni abil? ning millistele tegutsemise tasanditele jõuab algaja õpetaja suunatud sügava refleksiooni abil? Algaja tantsuõpetaja refleksioone uurides keskendutakse Conway & Clark (2003) poolt esitatud teemadele; refleksioonitasandite eristamine põhineb Korthagen & Vasalos (2005) sibulamudeli alusel.

Autor eeldab, et suunatud sügava refleksiooni abil algaja tantsuõpetaja:

- teadvustab ideaalset olukorda;
- teadvustab piiravaid asjaolusid ning nendest hoidumise võimalusi;
- jõuab oma tuumomaduste teadvustamise ja aktualiseerimiseni;
- jõuab oma refleksiooni süvatasanditeni;
- teadvustab oma rolli valitud erialal toetudes inspiratsioonile ja oma tugevatele külgedele;
- näeb reflekteerimiskuse ja edasise kutsetöö seoseid.

Magistritöö lisaeesmärk on anda Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia algajate tantsuõpetajate uurimise tulemustele tuginedes soovitusi ja luua suunatud sügava refleksiooni meetodiline juhend edasiseks refleksiooniprotsessi läbiviimiseks pedagoogilise praktika ülikoolipoolsel juhendamisel. Teine lisaeesmärk on väljatöötatud meetodilise juhendi ja suunatud sügava refleksiooni kaudu edasises kutsetöös toetada õpetaja professionaalset arengut iseseisva sügava refleksiooni oskusega.

Käesoleva magistritöö teoreetilises osas antakse teemakohasele kirjandusele toetudes ülevaade tänapäevasest tantsuharidusest; õpetaja professionaalse arengu mõistest ja mudelitest; käsitletakse refleksiooni olulisust õpetaja professionaalses arengus; kirjeldatakse refleksiooni protsessi ja selle tasandeid; räägitakse tuumomaduste aktualiseerimisest refleksiooni protsessis; avatakse mõisted sügav ja suunatud refleksioon. Töö empiirilises osas antakse ülevaade uuritavate valimi moodustamisest, andmete kogumise ja analüüsi meetodikast, põhjendatakse valitud andmekogumismeetodite otstarbekust ning antakse ülevaade saadud tulemustest.

1. Tänapäevane tantsuharidus

Tants on läbi aegade andnud rahvastele võimaluse salvestada oma kogemusi, tundeid ja olemust. Inimene, kes tunnetab oma keha ja oskab tema vajadustega toime tulla, on ka ise rõõmsam ja teotahtelisem. Professionaalne ja heatasemeline tantsukoolkond rikastab riigi kultuurielu ning tõstab tema mainet maailma silmis. Mida rohkem pakume nii lastele kui täiskasvanutele võimalusi harrastada liikumist ja tunnetada oma keha, seda tervemaks muutub kogu ühiskond (Eesti tantsu arengukava, 2003).

Tantsuharidus on viimasel poolel sajandil märgatavalt muutunud. Hilistest 1940. aastatest kuni varaste 1970. aastateni sai maailma tantsupedagoogikas uueks värskeks tuuleks Rudolf Labani ideedest pärinev vaba, avatud, lapsekeskne lähenemine, mida kasutati eelkõige moderntantsu õpetamisel ning mida nimetatakse *kasvatuslikuks mudeliks*. Kasvatuslikus mudelis on rõhuasetus eelkõige protsessil ja selle kogemuslikul panusel osalejate üldisesse arengusse kui väljundil, produktil, tulemusel (Smith-Autard, 2002). Rudolf Labani ideedest sündinud ja Mary Joyce poolt kirjeldatud ning esmakordselt 1974. aastal õpikuna välja antud tänapäevani rohkelt kasutatav loovtantsu käsiraamat lähtub samuti õpilasekesksest õpetamismeetodist (Joyce, 1994). *Kasvatuslikku mudelit* rakendatakse tänini improvisatsiooni-, kontaktantsu-, kompositsiooni- ja loovtantsu tundides ning õpetamismeetodina kasutatakse *probleemi lahenduse meetodit (problem-solving method)*. Nimetatud õpetamismeetodi puhul, mida võib kutsuda ka avastavaks õppimiseks, on õpetaja pigem suunaja, kes avab ülesannete, küsimuste, soovitude kaudu õpilasele erinevate liikumisvõimaluste kasutamise maailma. Õpilased töötavad individuaalselt või gruppides, et leida lahendusi õpetaja antud liikumisülesannetele ning vastutavad sellises tunnis iseenda õppimise eest. Nad ei tee klassis enamasti korruga ühtemoodi liigutusi ja liikumisi, kuid otsivad sellest hoolimata intensiivselt ülesandele lahendust nii füüsiliselt kui kujutluspiltide kaudu. Grupitöö soodustab vahetut suhtlemist ning võimaldab kõigil osalejatel ennast väljendada ja teisi kuulata. Õpetaja koondab tähelepanu lahenduste mitmekesisusele, sisu kvaliteedile ja eesmärgile ning õpilaste pakutud lahendustest õpib ka ise (Smith-Autard, 2002). Kasvatusliku lähenemise kriitikana võib nimetada liigset keskendumist pelgalt loovusele ja loomingule, samal ajal kui keha arendamine (lihased, koordinatsioon, tasakaal, rütmitaju jms) jääb tahaplaanile ning tantsutehnilised oskused ei arene.

Vastandina kasvatuslikule mudelile tekkis 1960.-1970. aastatel eeskätt tantsu kõrgharidusena õpetatavate õppeasutuste mõjul *professionaalne mudel*, mille põhiliseks eesmärgiks oli koolitada kõrgete tantsutehniliste oskustega tantsijaid, kes esitaksid teatrilavadel tantsuetendusi publikule. Kindel väljund ning väga kõrge tantsutehniliste oskuste omandamine ühes kindlas tantsustiilis said esmatahtaks ning õpetus keskendus peamiselt ühe ettenähtud tantsustiili (*Grahami* või *Cunninghami* moderntantsu tehnika või klassikalise balleti ja *jazz*-tantsu tehnika) äraõppimisele ja vastava stiili repertuaari tehnilisele esitamisele oma õpetajate võimalikult täpse kopeerimise kaudu (Smith-Autard, 2002). *Professionaalset mudelit* rakendatakse tänapäevani tantsutehnilistes distsipliinides, näitena võib tuua balleti, moderntantsu, *jazz*-tantsu ja võistlustantsu tundeid. Õpetamise meetodina kasutatakse *otsese õpetamise meetodit* (*direct teaching method*), mille puhul õpetaja näitab ette ja õpilased teevad järele. Õpetaja kui instruktor teab, mis peab olema tehtud, kuidas see saab tehtud, kui kaua harjutamine peab kestma ja missuguste tulemusteni peab jõudma. Õpilane peab olema distsiplineeritud, alistuma õpetaja kontrollile ja püüdlema kehalise valmisoleku poole. Selle tulemusena on suhteliselt kerge mõõta õpilaste tantsutehnilisi saavutusi. Tegemist on õpetajakeskse õpetamise meetodiga ning orienteerutakse produktile, lõpptulemusele ning selle esitamisele lavasituatsioonis (Smith-Autard, 2002). Meetodi kriitikana võib nimetada liigset keskendumist tulemusele, õpilaste endi ideede kasutamata jätmist, autoritaarsust, loovuse ja kujutlusvõime allasurumist.

Eesti tantsuhariduses on erinevalt maailmapraktikast jäänud vahele *kasvatusliku mudeli* algus ja areng, sest poliitilistel ja kultuurilistel põhjustel polnud see võimalik. Kuigi kasvatuslikku mudelit võib viimasel kahel kümnendil kohata kõrgkoolide tundides, kasutatakse seda laste- ja noorte tantsuhariduses puhtal kujul vähe. Pigem on Eesti tantsuhariduses olnud (ning on valdavalt tänase päevani) kasutusel hoopis Venemaa tantsukoolkonda esindav *professionaalne mudel*. Õpilased on tundides sageli kui treenitavad kehad ning nende vaimset, individuaalset ja loomingulist arengut ei peeta eriti oluliseks. Viimasel kahel kümnendil on tekkinud ka Eestis väikelaste loovtantsu rühmi (kasvatuslik mudel), kooliealistest alates kasutatakse ikka pigem professionaalset mudelit.

1990. aastatel jõudis diskussioon maailma tantsuhariduses olukorrani, kus tõdeti nii kasvatusliku kui professionaalse mudeli puudusi ning tekkis vajadus uue lähenemise järele. Kasvatuslik suund oli jätnud unarusse õpilaste tantsutehnilise arengu, professionaalne suund ei tegelenud õpilaste subjektiivsete kogemustega ega arendanud nende loovust ja mõtlemisoskust. Mitmed autorid (Green Gilbert, 1992; Lakes, 2005; Lavender, 1996; Morris,

2003; Smith-Autard, 2002; Stinson, 1997, 1998) on kritiseerinud sellist ühekülgselt lähenemist tantsuhariduses ning õhutanud tantsupedagooge leidma meetodeid toetamaks nii õpilaste tantsutehnilist arengut kui loovuse, kujutlusvõime ja individuaalsuse arendamist.

Uues, *kesktee mudelis* (Smith-Autard, 2002) tähtsustatakse võrdselt nii õpilaste loovust, kujutlusvõimet ja individuaalsust kui tantsutehnilist arengut (Stinson, 1997, 1998). *Kesktee mudelis* on ühendatud kasvatusliku ning professionaalse suuna tunnused: protsess ja lõpptulemus, loovus ja teadmised, tunded ja oskused, keha loomupärasus ja tehnika, avatus ja kinnisus, loomine, esitlemine, vaatlemine. Õpetamismeetoditena kasutatakse nii *probleemi lahenduse* kui *otsese õpetamise meetodit*, viimasele on lisandunud veel *somaatiline aspekt*, mis pöörab tähelepanu liikumise kaudu saadud kogemuste analüüsimisele ning individuaalsele arengule (Bracy, 2004; Buckroyd, 2000). Somaatilisteks tantsutehnikateks nimetatakse *Feldenkraisi* meetodit, *Alexandri* tehnikat, *Pilatest*, *Body Mind Centeringi*, joogat jt. Järjest enam kombineeritakse somaatilisi ja tantsutehnilisi distsipliine kaasaegse tantsu mõtestamiseks, läbitunnetamiseks, oma keha kuulamiseks liikumises ning liikumisimpulsi saamiseks. Nüüdisaegne tantsupedagoogika hindab õpilase individuaalset arengut antud ülesannete kaudu. Hinnatakse õpilase oskust anda adekvaatne hinnang oma tööle ja arengule. Refleksioon on õppimisprotsessi osa, mille puhul rõhuasetus muutub õpetajalt õpilasele, kuid õpetaja jälgib pidevalt eneseanalüüsi protsessi.

Selles mitmepalgelises õppimise ning õpetatava muutunud kogemuses peavad tantsuõpilased olema valmis võtma rohkem vastutust omaenda õppimise eest, reflekteerima ja reguleerima oma õppetegevust (Stinson, 1997, 1998).

Smith-Autardi (2002) poolt loodud ja kirjeldatud kasvatuslik, professionaalne ning kesktee õpetamismudel (tabel 1) on tänasel päeval ainus ning enimviidatud erialane teoreetiline põhialus tantsuhariduse diskussioonides, uuringutes ning käsitlustes.

Tabel 1. Kasvatusliku, kesktee ja professionaalse mudeli tunnused (Smith-Autard, 2002)

Kasvatuslik mudel (<i>educational</i>)	Kesktee mudel (<i>midway</i>)	Professionaalne mudel (<i>professional</i>)
protsess	protsess+ lõpptulemus	lõpptulemus
loovus kujutlusvõime individuaalsus	loovus, kujutlusvõime, individuaalsus + teadmised teatri- või tantsulava repertuaarist	teadmised teatri- või tantsulava repertuaarist
tunded subjektiivsus	tunded+ oskused subjektiivsus+ objektiivsus	oskused objektiivsus

seaduspärasus (keha loomupärasuse järgimine)	seaduspärasus+ tehnika	tehnika
avatud meetodid	avatud+ kinnised meetodid	kinnised meetodid
loomine	TANTSU MÕISTMINE loomine esitlemine vaatlemine	esitlemine

Muutuvas maailmas ei oska me sageli ette näha, milliseid oskusi ja teadmisi on õpilastel tulevikus vaja. Rahvusvaheline Tantsuõpetajate Assotsiatsioon on välja toonud, et tantsuõpetuse kaudu õpetatavad oskused peaksid olema: mõtlemine rikkaliku kujutlusvõimega; paindlikkus; ratsionaalsus; kriitilisus; loovus ja innovaativsus võimega põhjuseid leida; riskide võtmine ning ühenduste loomine teadmiste ja konteksti mõistmise vahel. Olulised on kompetentsus, motivatsioon ja eneseusaldus, et saavutada oma täielik potentsiaal. Keskseks küsimuseks on: kuidas leida tasakaal lapsekeskse õpetamise ja loovuse ning tantsutehniliste oskuste õpetamise vahel (Jobbins, 2006).

Nii on tänapäeva tantsuõpetaja roll, missioon oluliselt vastutusrikkam kui pelgalt sammude õpetamine. Tantsuõpetaja, kes tahab kõnetada tänast noort inimest, peab suutma ühildada ja rakendada kahe vastandliku pedagoogilise lähenemise eesmärgi ja meetodeid. Kõrged nõudmised õpetajale pedagoogiliste situatsioonide hindmisel ja valikute tegemisel nõuavad laialdaste teadmiste olemasolu. Neid oskusi ja teadmisi kujundatakse mitte ainult õpetajakoolituse vältel vaid kogu õpetajatöö jooksul. Kõrgkooli ülesanne on anda algajatele tantsuõpetajatele algteadmised ning -oskused uutes õpetamisolukordades toimetulemiseks. Tänapäeva õpetaja peab teadlikult tegelema oma professionaalse arenguga, pideva enesetäiendamise, oma tegevuse reflekteerimisega ning selle tagajärjel uute otsuste ning valikute tegemisega pidevas enesearengu protsessis.

Spetsiifiliselt tantsuhariduse kontekstis ei ole autorile teadaolevalt õpetaja professionaalset arengut uuritud ega vastavaid teooriaid loodud. Samas on õpetajahariduse ja õpetajakoolituse üldisemad uuringud nimetatud teemale palju tähelepanu pööranud. Seetõttu toetutakse järgmises peatükis tantsuõpetajate arengu mõistmisel üldistele õpetaja professionaalse arengu mudelitele.

2. Õpetaja professionaalne areng

Õpetaja elukutse eripäraks on elukestev õppimine, niisiis on õpetajakoolituse, sh tantsuõpetaja koolituse juures võrdselt olulised märksõnad individuaalne ja professionaalne areng. Seetõttu peab õpetajakoolituse õppekava looma võimalused mõlema pooluse arenguks. Järgnev peatükk annab erialasel kirjandusel põhineva ülevaate professionaalse arengu mõistest ja olemusest ning õpetaja professionaalse arengu mudelitest.

2.1. Õpetaja professionaalse arengu mõiste ja olemus

Pedagoogikateadlase Lee Schulmani ettekujutuse järgi moodustub õpetajate pedagoogiline pädevus kolmest komponendist: *üldpedagoogikast, õpetatavast ainest ja selle õpetamise metoodikast* (Krull, 2000). Evans (2002) määratleb õpetava inimese professionaalset arengut kui õpetaja professionalismi ja professionaalsuse pideva arendamise protsessi. Professionalism (*professionalism*) tähistab selles määratluses staatusega seotud elemente õpetaja töös ning professionaalsus (*professionalism*) märgib töö neid elemente, mille moodustavad teadmised, oskused ja protseduurid. Evansi järgi hõlmab professionaalsus indiviidi ideoloogilisi, hoiakulisi, intellektuaalseid ja epistemoloogilisi tõekspidamisi suhetes ja vastastikusel mõjutusel selle professiooni praktikaga, kuhu ta kuulub, mis omakorda mõjutab tema professionaalset praktikat (Evans, 2002, viidatud Karm, 2007).

Professiooni iseloomustavad üldjuhul neli olulist tunnust.

Baasteadmised. Iga tunnustatud eriala iseloomustab selgelt piiritletud teadmiste ja oskuste ring, mida kõik selle valdkonna praktikud ühiselt valdavad ning mida asjasse pühendamatutel harilikult pole. Need teadmised toetuvad vastava valdkonna teooriale, uurimustele ning professionaalsetele väärtustele ja kutse-eetikale.

Kvalifikatsiooni kindlustamine. Iga professioon seisab selle eest, et tema esindajad valdaksid sellel erialal oluliseks peetavaid põhiteadmisi ja oskusi. Selleks nähakse ette vastavad hindamisprotseduurid ja -vahendid.

Ressursid. Et ühe või teise eriala esindaja professionaalne tegevus saaks avalduda, on vaja adekvaatseid ressursse. Kõige endastmõistetavamad neist on töötasu, materiaalne töökeskkond (kool, klassiruumid, töötingimused) ja vahendid.

Praktiseerimistingimused. Selleks, et professionaal saaks edukalt ja tõhusalt töötada, vajab ta peale ressursside veel teisi töötingimusi - eelkõige tegevusautonoomiat ja autoriteeti, mis on olulised eeldused, et rakendada oma teadmisi ja oskusi konkreetsetes tööoludes (Krull, 2002).

Professionaalsuse iseloomulikud tunnused avalduvad ja peegelduvad kutseala esindajate *spetsiifiliste isikuomadustena*, mis kujunevad neil loomupäraste eelduste ning kutsettevalmistuse ja praktika tulemusena. Õpetajatöö eeldab erakordselt head inimpsüühika tundmist ja sotsiaalse konteksti taju, mistõttu sellel erialal professionaalsuse saavutamine nõuab aastaid (Krull, 2002).

Professionaalse arengu olemus on õppimine ning seda võib tõlgendada kui eluhõlmava õppimise protsessi ja professionaalse praktilise tegevuse käigus õppimise võimaluste kujundamist. Selle juhtimiseks on vaja õpioskusi, erinevates keskkondades õppimise ning teadmiste ja oskuste ülekandmise võimet, valmisolekut transformatiivseks õppimiseks ning eneseanalüüsi- ja refleksioonioskusi (Karm, 2007).

Tänapäeva haridus muutub pidevalt, nii peab professionaalne tantsuõpetaja olema sünkroonis muutustega. Oluline aspekt, mis siinjuures ülevaatamist vajab, on õpetaja ja õpilase suhe. Põhimõte, et õpetajal lasub tunni toimimise ja õppimise korraldamise eest põhivastutus, hakkab üha enam tahaplaanile jääma. Järjest rohkem väärtustatakse ideed, et tund sünnib õpetaja ja õpilase koostöö viljana. Õpetaja jaoks on oluline märgata õpilaste eesmärke, vajadusi, mõtteid ja tundeid. Õppeprotsess kujuneb õpilase ja õpetaja pideva infovahetuse tulemusena. Õpetajal on konkreetsete tundide ja õppeperioodi korraldamiseks oma plaan, eesmärgid ja teadmised, kuid seejuures peaks ta olema avatud tunniprotsessis hangitud infole ja õpilaste vajadustele ning ideedele (Anttila, 2003).

Professionaalsus tantsuõpetaja kutsealal tähendab tantsukunsti ajaloolise tausta ning tänapäeva mõistmise ja mõtestamise oskust; teadmist meie juurtest ning nende seosest tänapäevaga; baasteadmisi tantsude ja tantsuetenduse loomiseks. Professionaalsus eeldab tantsutehnilist üldettevalmistust (arusaamist kehast ning oskust kehaga tööd teha); erinevate tantsutehnikate tundmist (ballett, kaasaegne tants, *jazz*-tants, moderntants, tänavatantsud) ning nende interpretatsioonioskust; teadmisi loovuse arendamisest, tantsukompositsioonist (Tartu Ülikooli Viljandi..., 2010). Professionaalsus tantsuõpetaja kutsealal eeldab teadmisi arengupsühholoogiast, pedagoogikast ning didaktikast kuid eelkõige võimet iseseisvalt ja loovalt lahendada esilekerkivaid ülesandeid ja probleeme, oskust oma tegevust analüüsida ja reflekteerida.

2.2. Õpetaja professionaalse arengu mudelid

Käesolev alapeatükk käsitleb erialasel kirjandusel põhinevat ülevaadet õpetaja professionaalse arengu mudelitest. Kuigi ükski mudel ei hõlma otseselt tantsuõpetaja arengut, siis töö autori arvates võib nimetatud mudelite puhul paralleele tõmmata ka tantsuõpetaja professionaalse arenguga.

Tuntuim ning levinuim õpetaja arengu mudel on David Berliner (Barone, Berliner, Blanchard, Casanova, McGowan, 1996) mudel, milles kirjeldatakse õpetaja arengut viieastmelise protsessina, muutustena tema pedagoogilises arutluses ning otsustusviisides: 1. *Uustulnuka tasemel (novice level)* toimiva õpetaja esimesed sammud ja teadmised on kontekstivabad ning jäigad. Õpetamiseks vajab ja rakendab ta lihtsaid, kuid paraku konkreetseid olusid vähe arvestavaid reegleid. 2. *Eduka algaja tase (advanced beginner level)* on iseloomulik teist ja kolmandat aastat töötavatele õpetajatele. Sellel astmel saab võimalikuks praktiliste kogemuste ja õpetajakoolituses omandatud teoreetiliste teadmiste kokkusulamine - episoodiline situatiivne teadmine hakkab moodustama tervikut ja täiendama teooriat. 3. *Kompetentsustase (competent level)* on iseloomulik kolm kuni neli aastat töötanud õpetajatele. Kompetentne õpetaja erineb oskuse valdajast kahe asjaolu poolest. Esiteks langetab ta kavandatavas tegevuses otsuseid teadlikult. Teiseks suudab ta eristada olulist ebaolulisest. 4. *Professionaalsustase (proficient level)*. Orienteerivalt viiendaks tööaastaks saavutab väike osa õpetajaid oma kutsetegevuses lisaks kompetentsusele ka märkimisväärse kiiruse ja paindlikkuse. Otsustamisel saab domineerivaks intuiitiivne teadmine. Tänu suurtele kogemustele tajub professionaal asetleidvaid sündmusi ja olukordi terviklikult. 5. *Meisterõpetaja (expert level)*. Meisterõpetaja tajub situatsioone intuiitiivselt ja leiab õiged lahendused pikema arutluseta. Võime sooritada lihtsamaid õpetamistoiminguid automaatselt jätab meisterõpetajale rohkem aega süüvida olulisematesse probleemidesse. Kasvav probleemolukordade analüüsimise kogemus annab võime liikuda hõlpsasti ühelt üldistustasemelt teisele ja leida kiiresti sobivaimad lahendused. Berliner mudeli järgi saavutavad õpetajad professionaalsete võimete tipu kolme- kuni kuueaastase koolikogemuse tulemusena (Barone *et al.*, 1996).

Frances Fulleri (1969) õpetaja muredel põhinev arengumudel (*concern-based model*) tugineb õpetaja kutsemurede analüüsile ning esitab tema professionaalset arengut kolmeastmelisena. Varane faas – mure enda pärast (õpetamisega seotud mured puuduvad). Keskmine faas (kompetentus) – mure professionaalse väärtustamise ja aktsepteerimise pärast; mure oma adekvaatsuse pärast: aine olulisuse ning klassis kontrolli saavutamise pärast;

mure enda ja õpilaste suhete pärast. Hiline faas (professionaalsus) – mure õpetatud materjali äraõppimise pärast; mure õpilastele vajalike teadmiste õpetamise pärast; mure oma panuse pärast, kui õpilased vahetuvad või lahkuvad.

Conway ja Clark (2003) on heitnud Fulleri mudelile ette liiga suurt keskendumist muredele, jättes tähelepanuta õpetaja rõõmud, ootused, lootused, eesmärgid jms. Samuti peavad nad selle mudeli puuduseks seda, et õpetaja tähelepanu on suunatud temalt endalt õpilastele, mistõttu õpetaja isiksuslik ja enesekontseptsiooni areng jäävad tagaplaanile. Püüdes parandada Fulleri mudeli puudusi, esitasid uurijad Conway ja Clark (2003) täiendatud Fulleri mudelil põhineva arengumudeli, mis kajastab nii algaja õpetaja muresid kui ka ootusi esimestel õpetajakatsumustel. Tuginedes õpetajakoolituse praktikantide (*internship program*) seas tehtud uurimusele, pakkusid nad välja viis ootusega seotud kategooriat:

- 1) mina kui õpetaja - *ma loodan, et suudan olla lõbus ja pingevaba, ma loodan, et suudan olla positiivne ja hooliv;*
- 2) õpilased - *ma loodan, et õpilastel on kõigil sarnased ressursid;*
- 3) õppekava ja juhendamine/õpetamine - *ma loodan, et suudan õppeaineid efektiivselt edasi anda/õpetada, valdan ainet;*
- 4) ülikooli ootused - *ma loodan, et saan oma portfoolio lõpule viia, täidan dokumendid;*
- 5) klassiga hakkamasaamine - *ma loodan, et saan lastega/kogu klassiga iseseisvalt hakkama.*

Lisaks viiele ootustega seotud kategooriale ilmnesid kolm muredega seotud valdkonda. Mured ulatusid läbi kaheksa valdkonna:

- 1) mina kui õpetaja - *ma kardan, et ei õppinud õpingute jooksul piisavalt, kardan, et ei ole õpetajana edukas;*
- 2) õpilased - *ma kardan, et õpilased võivad minu hoolitsuse all viga saada, kardan, et ei suuda jõuda kõikide õpilasteni;*
- 3) õppekava ja juhendamine/õpetamine - *ma kardan, et nad ei saa minu poolt õpetatavast ideest aru, ma ei tule õpetajana toime;*
- 4) ülikoolimured - *ma kardan, et ei saa loenguteks oma tegemisi hästi tehtud;*
- 5) klassiga hakkamasaamine - *ma kardan klassis kontrolli kaotada;*
- 6) mured koostöö pärast juhendaja/mentoriga - *ma kardan, et ei saa läbi oma juhendajaga;*
- 7) mured lapsevanematega tehtava koostöö pärast – *ma kardan vanematega koostööd teha;*

- 8) professionaalsus/mure oma elukutse pärast - *ma kardan, et osa õpetajaid lihtsalt ei hooli* (Conway, Clark 2003).

Conway ja Clark (2003) väidavad, et esialgne algajate õpetajate sissepoole keskendumine on vajalik ja väärtuslik ning annab märku reflektiivse praktika poole liikumisest. Õpetaja märgitud „murede rohkus” võib viidata tema professionaalsele eneseteadlikkusele ja arengule. Õpetajatöö eri spektrite tunnetamine (kasvõi probleemidena nähtuna) näitab arengut, õpetaja kutsealast teadlikkust. Reflektiivse praktiseerija/õppiva õpetaja võrdkuju nõuab, et õpetajad oleksid teadlikud iseenda arengust ja tähelepanelikud selle suhtes. Ainult väljapoole suunatud fookus on õpetajahariduses problemaatiline, sest välistab võimalused edendada isereguleeritud õppimist tulevaste õpetajate seas, kes omakorda suudaksid edendada isereguleeritud õppimist oma õpilaste seas (Conway, Clark 2003).

Käesoleva magistritöö empiiriline osa keskendub ühe teemana õpetajakoolitust läbivate üliõpilaste probleemolukordade määratlemisele. Autori arvates on Conway ja Clarki (2003) ootuste ja murede arengumudel sobivaks raamiks käesoleva uurimuse probleemolukordade määratlemisel, sest tugineb õpetajakoolituse praktikantide uurimusele ning võimaldab üldistada algaja õpetaja esmaseid õpetamiskogemusi.

Õpetaja areng on pigem spiraalne õppimisprotsess kui lineaarse arenguprotsessi lõpptulemus. Kõige olulisem on olla võimeline õppima oma kogemustest. Algajast õpetajast meistriks kujunemine toimub kiiremini, kui inimene oma tegevust reflekteerib (Moon, 1999).

3. Refleksioon õpetaja professionaalses arengus

Käesolev peatükk annab erialasel kirjandusel põhineva ülevaate refleksiooni olulisusest õpetaja professionaalses arengus, kirjeldab refleksiooni protsessi ja selle tasandeid, räägib tuumomaduste aktualiseerimisest refleksiooni protsessis, avab mõisteid sügav ja suunatud refleksioon.

Refleksiooni ja reflekteerimisoskuste tähtsust õpetaja õppimise ja professionaalse arengu kontekstis on rõhutatud alates Dewey'st kuni tänapäevani (Boud *et al.*, 1985; Korthagen & Vasalos, 2005; Moon, 2004; Poom-Valickis, 2007). Refleksioonioskus on õpetajakoolituse võtmetegureid mis mõjutab õpetaja arengut algajast professionaaliks (Korthagen & Vasalos, 2005). Uurimistöodes on esile toodud, et õpetajad reflekteerivad enda arvates oma praktika üle juba loomuldasa kogu aeg ning sageli see nii ongi, sest refleksioon on isiklik kognitiivne protsess, mis võib olla spontaanne, intuiitvne ja sõnastamata (magades,

jalutades, ujudes) (Daudelin, 1996; Korthagen & Vasalos, 2005). Oma professionaalse praktika parandamiseks ei piisa alateadlikust refleksioonist, sest alateadlikud protsessid ei võimalda teha teadlikke ja läbikaalutud otsuseid õppimise kohta (Boud *et al.*, 1985; Daudelin, 1996).

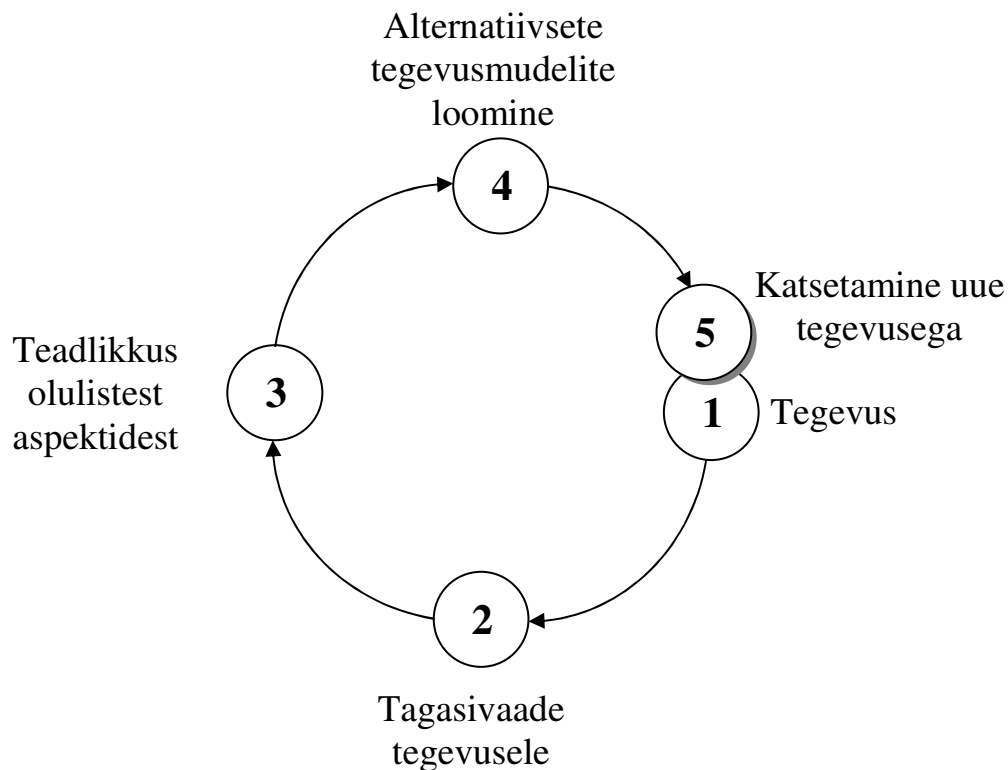
Õpetaja tegevuseks on vaja teadlikku refleksiooni, ent elukutse eripärast tingituna toimub see raskendatud tingimustes. Õpetades on keeruline reflekteerida, sest olukorrad on kiired ja kriitilised (*hot action*) (Eraut, 1995) ning kõhklemine tähendab allajäämist, mistõttu pole aega rahulikult analüüsida ja mõtiskleda. Alateadlikult arendatakse välja probleemsete olukordade standardsed lahendused ega analüüsita seepärast enam konkreetseid olukordi, vaid kasutatakse varem toimunud lahendusi. Ajaline surve ning lahenduste leidmise vajadus võib kaasa tuua selle, et reflekteeritakse juhuslikult (parajasti aktuaalse probleemi üle) ning pakutakse lahendus välja enne, kui probleemi olemusest on täielikult aru saadud (Korthagen & Vasalos, 2005).

Tänapäeva tantsuhariduse üks olulisemaid oskusi on kriitilise mõtlemise ja refleksiooni oskus (Anttila, 2003). Kriitiline mõtlemine on protsess, mis on suunatud teiste teoste, mudelite, tehnikate analüüsiks ja enda arengust pädeva pildi saamiseks. Tantsukunstnikuna toimub pidev oma töö analüüsimine ja teistelt tagasiside saamine. Tantsuõpetajana ei pruugita alati tajuda refleksiooniprotsessi olulisust või tajutakse seda alateadlikult, intuiitiivselt. Refleksiooniprotsessi tõhustamiseks on vaja nii kõrvalist kui ka pedagoogilist abi, suunamist, sest toetudes kindlatele aspektidele ja kriteeriumitele ning professionaalsele suunamisele on näiliselt lahendamatu probleemi võimalik juhendaja abiga lahendusi leida. Fred Korthageni (1982, 1985) poolt kirjeldatud ja Korthageni & Vasalose (2005) poolt õppivate õpetajate refleksiooni protsessi uurimisel rakendatud ringikujuline ALACT-mudel (joonis 1) selgitab refleksiooni protsessi toimumist ning sobib raamiks algajate tantsuõpetajate refleksiooni käsitlemisel.

3.1. ALACT-refleksioonimudel ja refleksiooni tasandid

ALACT-mudel (joonis 1), mille F. Korthagen lõi 1980. aastate algul, aitas taasraamida praktika ja refleksiooni vahelisi suhteid ning tuua inimene ning tema isikukäsitlused, emotsioonid ja vajadused refleksiooni keskmesse. Korthagen (1982, 1985) kohandas ja arendas Kolbi ja Fry (1975) neljaastmelise refleksioonimudeli (1 kogemine, 2 reflektiivne vaatlemine, 3 mõisteline üldistamine ja 4 tegevuse taaskordamine) 5-faasiliseks ning see on

seniajani kasutusel paljudes maailma õpetajakoolituse programmides. ALACT-mudel kirjeldab ideaalset õppimisprotsessi praktilial ja praktika kaudu.



Joonis 1. ALACT-mudel (Korthagen & Vasalos, 2005)

Järgnevalt kirjeldan lühidalt kõiki ALACT-mudeli faase.

1. A (*action*) tegevus;

Mudel algab faasist üks, kus toimub reaalne tegevus (kogemus), näiteks kirjutades midagi tahvlile või viies läbi matemaatikatundi. Tegevus on seotud eesmärgiga (neid võib olla ka mitu ja tegevuse eesmärgid ei pruugi alati olla väga selged).

2. L (*looking back on the action*) tagasivaade tegevusele;

Pärast tegevust (võimalik, et ka selle kestel) algab tagasivaateprotsess - tavaliselt juhul, kui juhtus midagi soovimatut ja tegevuse eesmärki oli raske saavutada. Siis vaadatakse üle esimese faasi tegevus. See tähendab teise faasi aktiveerumist (näiteks mõtleb õpetaja oma õpetamisviisile, eriti sellele, kuidas ta seletas tunnis mingit osa) ning juhivad meid järgmisesse faasi.

3. A (*awareness of essential aspects*) teadlikkus olulistest aspektidest;

Selles faasis saavad kindlad aspektid kindla tähenduse ning see käib sageli käsikäes seoste otsimisega. Esimene faas võib saada isegi ümber muudetud. Teist faasi võib näiteks kujutleda

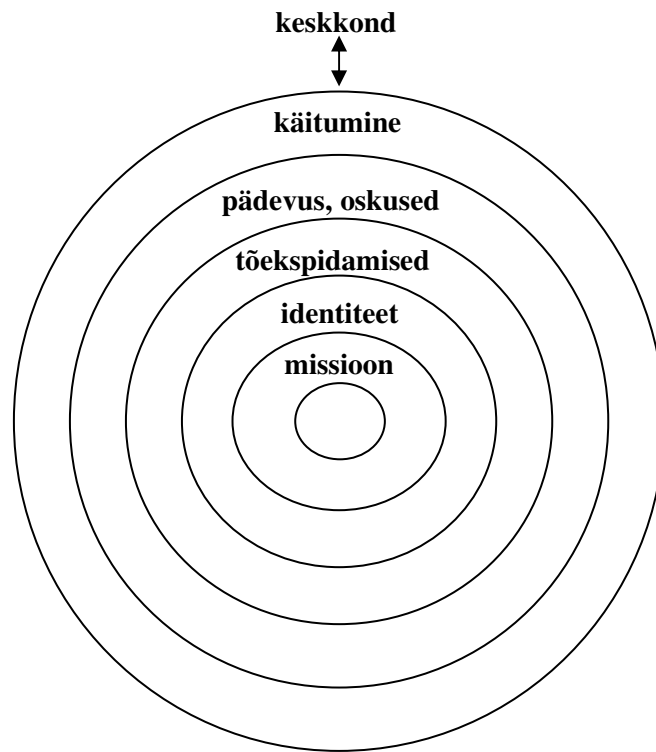
sellena, mis põhjustas esimese läbikukkumist (õpetaja saab teadlikuks faktist, et oli jätnud asjade lahti seletamiseks liiga vähe aega).

4. C (*creating alternative methods of action*) alternatiivsete tegevusmodelite leidmine;

Õpetaja valib teistsuguse lähenemise, mis sobib seatud eesmärkide saavutamiseks paremini (ta otsustab pöörata rohkem tähelepanu selgituste vahepealsetele etappidele ja nende ajastamisele). Teises faasis võib samuti jõuda järeltulele, et senises tegevusolukorras ei ole võimalik jõuda eesmärgini - teisisõnu, et faasi üks kvaliteet on ebapiisav (õpetaja jõuab järeltulele, et teab õppimisprotsessidest liiga vähe tegutsemaks paremini). Sellisel juhul võib neljas faas haarata laiaulatusliku õppimisprotsessi: esimese faasi süsteemi tuleb laiendada. Teine faas kontrollib esimese faasi täiustumist.

5. T (*trial*) proovimine, testimine, katsetamine, mis on iseenesest juba uus tegutsemine ja seetõttu uue ringi algus. Uues sarnases situatsioonis tehakse uus pingutus, katse jõuda soovitud eesmärgini. Ring kordab end ise (Korthagen *et al.*, 2001). Kui õpetajatel on võime sisemiselt juhitud õppimise toel professionaalselt areneda, siis oskavad nad iseseisvalt läbida kõik selle mudeli viis faasi. Praktika on paraku näidanud, et esialgu vajatakse juhendaja või kolleegi abi.

ALACT-mudel kirjeldab struktureeritud refleksiooni protsessi, kuid ei anna kuigi palju teavet refleksiooni sisu kohta: mida õpetaja reflekteerib või mida ta peaks reflekteerima? Joonisel 2 olev sibulakujuline mudel annab ülaltoodud probleemile raamistiku. See näitab *tasandeid*, mis võivad mõjutada õpetaja tegutsemist. Nimetatud mudelist nähtub, et sisemised tasandid määravad inimese toimimise välimistel tasanditel (keskkond), kuid on ka vastupidine (väljastpoolt sissepoole) mõju (Korthagen & Vasalos, 2005).



Joonis 2. Sibulakujuline mudel, mis kirjeldab tasandeid, kus refleksioon toimub (Korthagen & Vasalos, 2005)

Järgnevalt kirjeldan lühidalt kõiki refleksiooni tasandeid.

Keskkond (environment). Millega ma kohtusin, silmitsi sattusin? Millega end sidusin? Keskkonna tasand viitab kõigele, mida õpetaja kohtab väljaspool iseennast, sealhulgas klassiruumi asendit, õppekava, koolikultuuri kogu oma nähtavate ning nähtamatute normidega.

Käitumine (behaviour). Mida ma teen? Refleksioon võiks keskenduda nii vähem efektiivsetele käitumismudelitele (ärritunud vastus) kui efektiivsematele käitumistele (empaatia väljendamine).

Pädevus, oskused (competence). Milles olen kompetentne, pädev, hea? Näiteks pädevus vastata empaatiliselt.

Tõekspidamised/uskumused (beliefs). Mida ma usun? Tõekspidamiste tasand viitab ümbritsevale maailmale, mis on sageli tundmatu.

Identiteet (identity). Kes ma olen (oma töö)? Identiteedi tasandil arutletakse teemadel, kuidas me ennast ja oma enesekontseptsiooni kogeme.

Missioon (mission). Mis mind inspireerib? Mis on minu üldisem olemus, millega tunnen end ühenduses olevat? Missiooni tasandil toob refleksioon esile küsimuse, miks üldse tuldi õpetajaks õppima, ning üldised maailmavaatelised küsimused (Korthagen & Vasalos, 2009).

Sageli liigub refleksioon väljastpoolt sissepoole: miski, mida kogetakse kokkupuutel „keskkonnaga“ (näiteks konfliktolukord) annab võimaluse juhtida refleksiooni sisemiste tasandite poole, isegi identiteedi- ja missioonitasandini. Sellistes olukordades peab juhendaja kindlustama, et ka „väljapoole liikumine“ saaks piisavalt tähelepanu: kui õpetajad on kogunud sügavamat kontakti sellega, mis neid õpetamise juures inspireerib (nende kutsumus), on sellegipoolest tähtis tõlgendada see kutsumus konkreetseteks käitumisteks, nõnda, et „sisemine“ ja „välimine“ pool saaksid kokku. Seetõttu võib tähtsaks kujuneda ka tõekspidamiste ja pädevuste tasandite tähelepanelikum uurimine. Ei tohi unustada, et pealtnäha lahendamatu ja püsiv probleem leiab lahenduse, kui vaadeldakse sügavamaid tasandeid. See on nõnda siiski vaid juhul, kui juhendatav on samuti valmis nendel tasanditel töötama. Inimest ei saa sundida arutlema süvatasanditel: nad peavad ise selleks vajadust tundma, ent ometi saab juhendaja aidata juhendataval mõista (sageli alateadlikult), miks on ühe või teise juhtumi puhul vaja käsitleda süvatasandeid – et leida üles peidus olevad tugevad küljed (Korthagen & Vasalos, 2005).

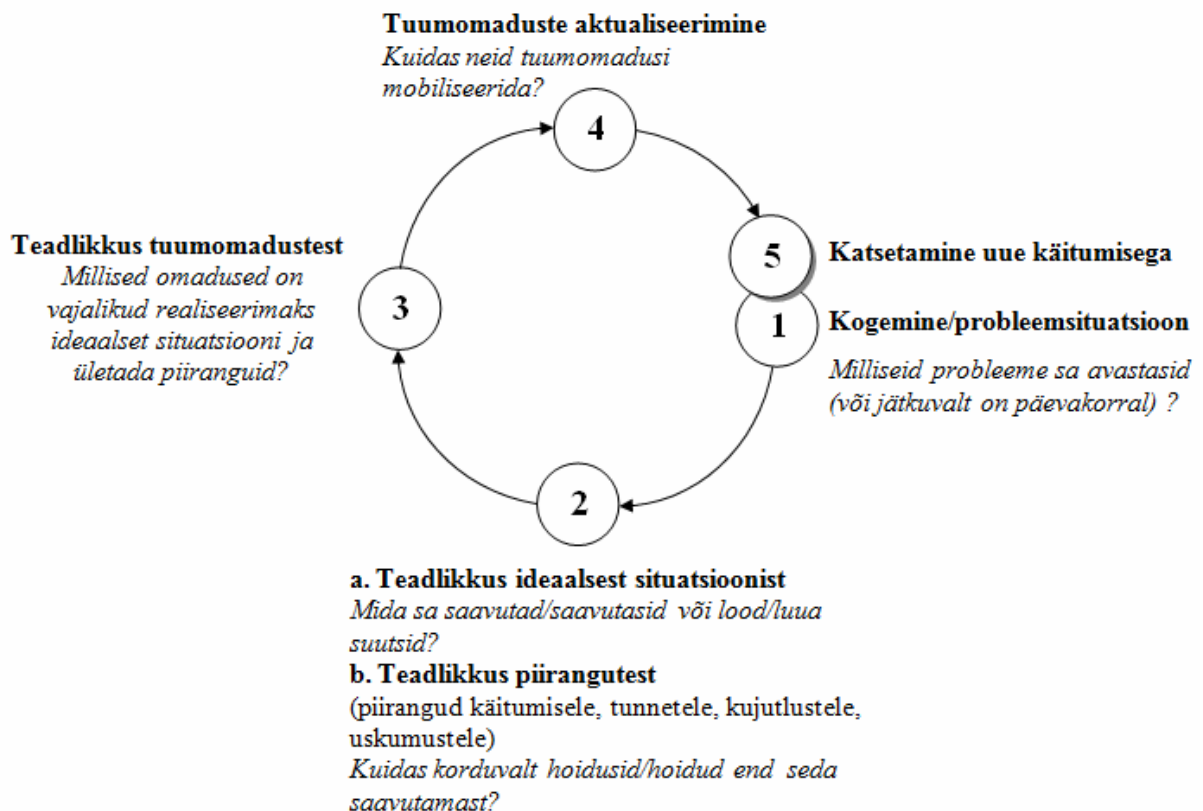
Tantsuõpetajate refleksiooni tasandite uurimisel toetutakse käesoleva magistritöö empiirilises osas Korthageni ja Vasalose (2005) sibulajakujulisele mudelile. Autor peab nimetatud mudelit loogiliseks ja selge struktuuriga raamiks algajate tantsuõpetajate refleksiooni tasandite kaardistamisel. Refleksiooni tasandid, millel algajad tantsuõpetajad reflekteerivad, on oluline teave suunamaks nende edasist käitumist. On oluline, et missiooni ja identiteedi tasandil reflekteerimine muutuks konkreetseks tegutsemiseks pädevuse ja käitumise tasandil ning et pelgalt välistel, keskkonna ja käitumise tasandil arutlemine jõuaks tõekspidamise, identiteedi ja missiooni tasandini.

3.2. Sügav refleksioon

Fred Korthagen (2005) pakub välja sügava (*core*) refleksiooni mõiste, mis käsitleb algajate õpetajate tegevuse reflekteerimist sügavamal, enesetunnetuse tasandil. Sügava refleksiooni mõiste kese ühtib psühholoogia viimase aja põhimõttega, et tähelepanu tuleb pöörata pigem inimese tugevatele külgedele kui puudustele. Kui refleksioon jõuab (joonisel 3) kõige sügavamate tasanditeni (inimese isiksuse tuumani), nimetab Korthagen seda *sügavaks refleksiooniks (core reflection)*. ALACT-mudelist (joonis 1) ei piisa enam sügava refleksiooni protsessi kirjeldamiseks.

Sügava refleksiooni iseloomulik tunnus on tähelepanu pööramine inimeste tuumomadustele. Sellega jõuame valdkonnani, millele on seni väga vähe tähelepanu pööratud. Tickle (1999) mainib empaatiat, kaastunnet, armastust ja paindlikkust, aga ka julgust, loomingulisust, otsustusvõimet ja spontaansust. Jobbins (2006) toob välja tantsuõpetaja tähtsad isikuomadused, milleks on rikkalik kujutlusvõime, paindlikkus, ratsionaalsus, kriitilisus, loovus, innovaativsus ja eneseusaldus, et saavutada oma täielik potentsiaal. Oma tuumomaduste teadvustamine aitab algajal tantsuõpetajal paremini toime tulla kriitilistes õpetamisolukordades ning korreleerub tundeaga, et „see olengi tõeline mina“.

Joonisel 3 võime näha, kuidas muutub refleksiooniprotsess, kui asetame sinna küsimused lähtudes sügava refleksiooni (missioon+ identiteet) tasandist.



Joonis 3. Sügava refleksiooni mudel (Korthagen & Vasalos, 2005)

Sügava refleksiooni protsess saab alguse teises faasis (teadlikkus piiravatest asjaoludest ja inimese valikust, kas identifitseerida end piirava faktoriga või mitte), mis viib kolmandasse faasi (teadlikkus tuumomadustest). Sageli saab õppiv õpetaja nimetatud tuumomadustest teadlikuks pärast teist faasi. Kui seda siiski ei juhtu, on juhendajal võimalik

kasutada mitut strateegiat. Esimene on jälile saada asjasse puutuvatele olulistele minevikukogemustele, milles õpetaja suutis soovitud tulemuse saavutada. Õpetaja, kellel oli puudu enesekindlusest, võib niisiis proovida meenutada olukordi, milles ta oli enesekindel ja rahulik. Süvenedes sellesse minevikusündmusesse, mõistab ta, et see olukord ei nõudnud erilist pingutust, et olla vahetu ja tunda end vabalt. Ta hakkab aru saama – esialgu kognitiivselt – et tal tõepoolest on olemas need tuumomadused, kuid mis veelgi tähtsam: meenutades varasemaid positiivseid kogemusi on ta võimeline taaskogema ja tunnetama neid isikuomadusi ja leidma endas tahtejõudu need mobiliseerida. See võimaldab tal mõista, kuidas kasutada kõnealuseid tuumomadusi järgmisel päeval konkreetses õppetunnis. See on neljas faas. Teine strateegia õppiva õpetaja puhul, kes laseb oma uskumustel (et tal puudub klassi üle kontroll) end pidurdada, on paluda tal haarata juhiroll mõnes vähem problemaatilises olukorras. Sageli on piiravad uskumused meie tähtsaid tuumomadusi nii kaua alla surunud, et nende käivitamiseks on vaja tugevat välist tõuget (Korthagen & Vasalos, 2005).

Sügava refleksiooni mudeli kolmas ja neljas faas võivad lõpuks tuua kaasa põhjapanevama lahenduse kui see, mis oleks saadud, piiritledes refleksiooni vaid käitumise, pädevuste ja uskumuste tasanditega (Korthagen & Vasalos, 2005).

Selline tuumomaduste aktualiseerimine ei ole pelgalt kognitiivne protsess. Kui õpetaja jõuab *mõtlemise* kaudu ratsionaalsele järeldusele, et mingi konkreetne mõtlemise ja tegutsemise muster pole tulemuslik, võib sel olla õpetaja hilisemale käitumisele märgatav mõju. Ratsionaalse analüüsi mõju tulevasele käitumisele on palju tugevam, kui refleksiooni on kaasatud ka vaba tahe, s.t kui õpetaja kasutab oma arengu toetamiseks teadlikku *tahtmist*. Kui õpetaja tõepoolest *tunnetab* endas piiravaid asjaolusid ja *tunneb* uute võimaluste (elevus, teostamine, arenemine) tulemust, muudab see protsessi veelgi sügavamaks ja refleksiooni efektiivsemaks. Kokkuvõtteks: *mõtlemine, tundmine ja tahtmine* on kõik tähtsad aspektid, mis võimaldavad jõuda tuumomadustele tuginedes uute tegevusteni (Korthagen & Vasalos, 2005).

Nagu tavalise reflekteerimise puhul, on ka sügava refleksiooni korral tähtis, et õpetajad suudaksid lõpuks kasutada sügavat refleksiooni ise - teha kogu protsessi läbi ilma juhendaja abita, suuta kasutada sügavat refleksiooni õppeprotsessis ja saada niiviisi kontakti tuumomadustega, mis on olulised just sel hetkel. Kui tulevane õpetaja pöörab oma professionaalse ettevalmistuse jooksul tähelepanu sügavale refleksioonile, aitab see tal olla teadlikum õpilaste tuumomadustest – see omakorda aitab tal juhendada õpilasi kogu õppeprotsessi vältel ja mobiliseerida nende tuumomadused nii kooli ajal kui tulevikus (Korthagen & Vasalos, 2005).

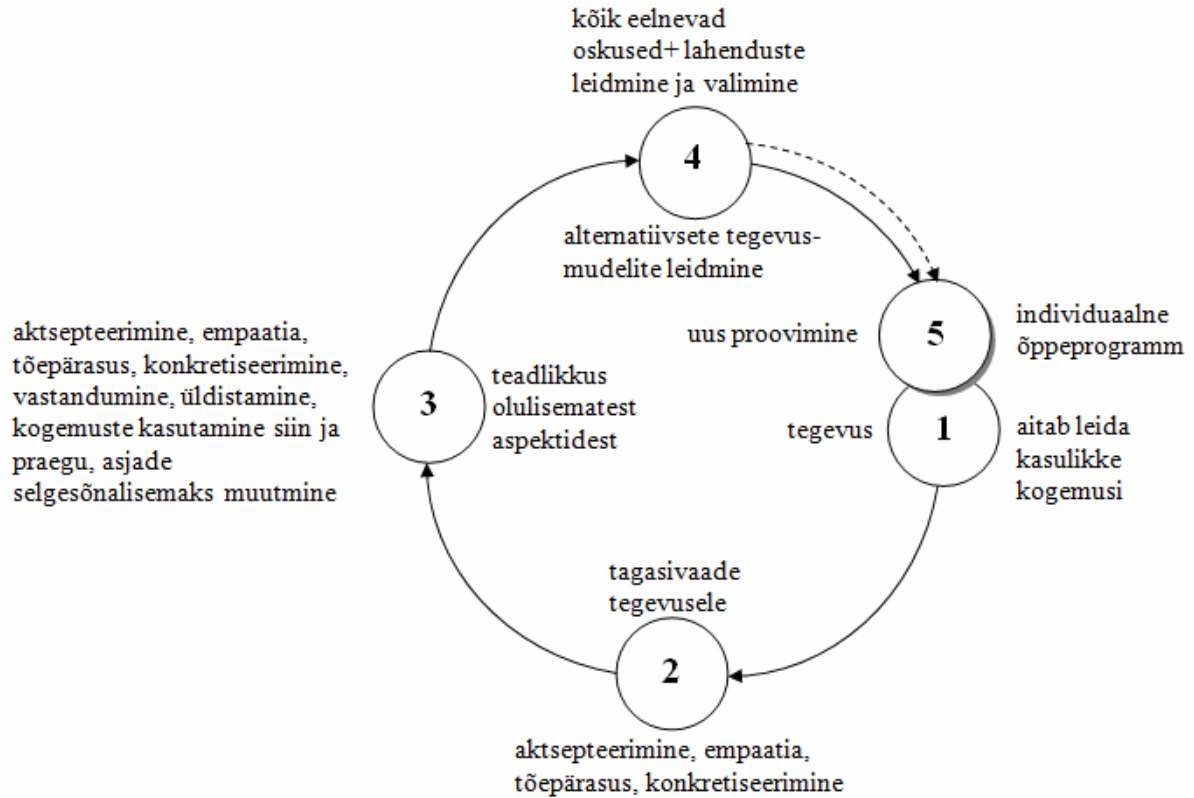
Kokkuvõtvalt kirjeldab ALACT-mudel (joonis 1) struktureeritud refleksiooni. Sel põhjusel on sibulakujuline mudel (joonis 2) tähtis lisa, mis tegeleb refleksiooniprotsessi *sisuga*. See mudel aitab määratleda, mis tasandil või tasanditel õpetaja probleemid asuvad ja mis tasandi või tasandite abil on võimalik seda protsessi süvendada ja laiendada. Sügava refleksiooni mudel (joonis 3) on ALACT-mudeli tähtis täiendus, sest on suunatud missiooni ja identiteedi tasandil suurema teadlikkuse edendamisele. Sügav refleksioon aitab kaasa kõigi tasandite ühendamisele ja aitab kujundada õpetaja professionaalset arengut, tuginedes õpetaja inspiratsioonile ja tugevatele külgedele (Korthagen & Vasalos, 2009).

3.3. Suunatud sügav refleksioon

Reflektiivne mõttelaad vajab juhendamist ja tuge, et see täidaks oma õppimispotentsiaali. Õppivaid õpetajaid on võimalik aidata olla kompetentsemad ja efektiivsemad, aidates neil identifitseerida ja mõista oma tööd ning selle vastuolusid: vahemikku selle vahel, mida nad soovivad saavutada ja missugune on tegelik praktika (Husu *et al.*, 2009).

Käesoleva magistritöö empiirilise osa läbiviimiseks on oluline käsitleda alljärgnevalt juhendaja, st refleksiooni suunaja rolli, hoiakut ja käitumist. Käesoleva töö autor võrdsustas uurimisprotsessis juhendajaga ning seetõttu oli oluline käsitleda juhendaja oskusi refleksiooni suunamisel. Niisamuti vajavad juhendamise teadmisi käesoleva magistriöö käigus loodud sügava suunatud refleksiooni meetodilise juhendi ellurakendamisel uurija kolleegid, edasipidised juhendajad, kuna sellist meetodilist juhendit rakendatakse algajate tantsuõpetajate õpetajakoolituses esmakordselt.

Joonis 4 näitab juhendaja kõige tähtsamaid sekkumisviise ALACT-mudeli kontekstis.



Joonis 4. Juhendaja sekkumised ALACT-mudeli kontekstis (Korthagen & Vasalos, 2005)

Sekkumine esimeses faasis (tegevus). Õppival õpetajal tuleb lasta saada konkreetsed kogemused. Õppimisvajadus peaks saama alguse õppivatest õpetajatest endist ning seetõttu on kasulik lasta õpetajatel kirjeldada probleeme, mis on võetud pigem raskematest olukordadest. Pärast seda võib lihtsam probleem sobida edasiseks õppimiseks paremini.

Sekkumine teises faasis (tagasivaade tegevusele). Üleminek esimesest faasist teise tähistab sissepoole suunatud õppeprotsessi algust. Teine faas tegeleb õpilase refleksiooniga oma käitumisest, mõtlemisest, tahtmisest ja tundmisest. Nüüd leiab õppiv õpetaja end kusagil „turvalisuse“ (vajadus säilitada olemasolev sisemine psühholoogiline kord) ja „kasvu“ (oma võimaluste laiendamine) vahel.

Olulised on kolm keskset juhendaja oskust: *aktsepteerimine, empaatia ja tõepärasus*. *Aktsepteerimine* tähendab õppiva õpetaja vajaduste ja võimaluste aktsepteerimist, samuti seda, et teda ei arvustata inimesena. Oma tunnete vaba ja hukkamõistuta reflekteerimine lubab tal saada veelgi rohkem teadlikuks temale tähtsatest kognitiivsetest aspektidest ja alguse võib saada uus õppeprotsess, mis juhendub tema enda õpivajadusest. *Empaatia*. Mõte, et teist inimest on võimalik aidata ainuüksi tema enese väljendatud mõtet paari sõnaga ümber öeldes,

tekitab paljudes väiksema kogemusega inimestes üllatust. Ehkki on vägagi raske jätta oma mõtted ja tunded kõrvale ning keskenduda täielikult teisele inimesele, on niisugusel abistamisel tugev mõju. *Tõepärasus*. Juhendaja ei tohi kindlasti teeselda, et nõustub või mõistab, kui see tegelikult nii ei ole. Abistamise juures on kõige tähtsam, et juhendaja ei peidaks end professionaalsuse fassaadi taha, vaid esineks tõelise inimesena koos oma mõtete ja tunnetega. *Spontaansus* on tõepärasuse tähtis aspekt. Teine tähtis aspekt on *ühilduvus*: see, mida juhendaja ütleb, peab olema vastavuses sellega, mida ta mõtleb. Arenevas abistavas suhtes võib tõepärasus kasvada *enese avamiseni*: juhendaja võib rääkida oma kogemustest. Siiski peab ta olema kindel, et õppiv õpetaja sellest kogemusest ka midagi kasu saab ja õpib. *Usaldus-usaldamatus* on suhte tähtis mõõde. Abi vajavad inimesed on valmis võtma vastu abi inimestelt, keda nad usaldavad: nad peavad olema võimelised uskuma, mida aitaja neile ütleb (Korthagen *et al.*, 2001).

Konkretiseerimise mõiste puhul esitab juhendaja õpetajale küsimusi olukorra eri aspektide kohta ja puudutab vähemalt mingil määral tahtmise, tundmise, mõtlemise ja tegemise mõõdet. Et need mõõtmed avaldavad mõju nii õpetajale kui õpilasele, on väga tähtis, et õpetajad võtaksid arvesse ka tabelis 2 toodud valdkonnad (Korthagen *et al.*, 2005).

Tabel 2. Üheksa ala, mis on olulised konkretiseerimisega teises faasis (Korthagen & Vasalos, 2005)

0. Milline oli kontekst/olukord/taust?	
1. Mida sina soovisid?	5. Mida õpilased soovisid?
2. Mida sina tegid?	6. Mida õpilased tegid?
3. Mida sina mõtlesid?	7. Mida õpilased mõtlesid?
4. Kuidas sina end tundsid?	8. Kuidas õpilased end tundsid?

Paremas tulbas olevad küsimused on õppivale õpetajale mõnikord problemaatilised - tihti ei ole neil aimu, mida õpilased mõtlevad või tunnevad. Samas on siit hea edasi arutleda, mida õppiv õpetaja peaks järgmises tunnis tegema, et küsimustele vastused leida (Korthagen & Vasalos, 2005).

Sekkumine kolmandas faasis (teadlikkus olulistest aspektidest). Vastandumine. Juhendaja võib vastanduda õppivale õpetajale vasturääkivustes tema ideaali ja tõelisuse vahel, selles, mida õppiv õpetaja ütleb ja mida teeb, kuidas õppiv õpetaja ennast näeb ja kuidas näeb teda juhendaja jne. Vastandumine on otseselt seotud tagasisidega: juhendaja annab (välist) tagasisidet, kui õppiva õpetaja enese suunavad süsteemid ei suuda anda (sisemist) tagasisidet.

Vastandumine peaks käima käsikäes aktsepteerimise, empaatia ja tõepärasusega, mis on tõhusad vaid juhul, kui neid praktiseeritakse õppiva õpetaja jaoks turvalistes olukordades. Teine võimalus turvalisuse tekitamiseks on tugevate külgede rõhutamine, eriti kui õppiv õpetaja on enese suhtes väga negatiivne. *Üldistamine*. Asjade konkreetseks muutmine võib aidata õppival õpetajal näha lähemalt probleeme, millest ta oli esialgu üksnes ähmasele teadlik. Samal ajal tekib risk, et nende probleemide seos muutub ähmaseks. Sellepärast on tähtis, et juhendaja aitaks õppival õpetajal ühendada näited, mis puudutavad teadmisi ja kogemusi.

Sekkumine neljandas faasis (alternatiivsete tegevusmudelite leidmine). Kui probleem või õppimisvajadus on selgeks saanud, tekib lahenduste ehk „õppimise teekonna“ vajadus. Kõigepealt peab juhendaja aru saama, et ta ei tohiks automaatselt jätkata õpilase abistamisega, sest sageli on õppiv õpetaja suuteline end ise aitama. Ühtlasi võiks juhendaja veenduda, et õppiv õpetaja ei vali esimest lahendust vaid mõtleb ka alternatiividele. Kui kaalutakse alternatiivseid lahendusi, mängib kindlasti olulist rolli ka *õppimise vastuseis*: õppiv õpetaja tõenäoliselt ei kavatse aktsepteerida lahendusi, mis toovad endaga kaasa suuri riske. Viimane fakt kinnitab taaskord, et ka selles etapis on juhendaja puhul väga tähtsal kohal *aktsepteerimine, empaatia ning tõepärasus*. See kehtib ka *konkretiseerimise, üldistamise* (sel korral seoses alternatiividega) ja *vastandumise kohta*.

Sekkumine viiendas faasis (proovimine, testimine, katsetamine, mis on iseenesest juba uus tegutsemine ja seetõttu uue ringi algus). Märkused, mis kehtisid esimeses faasis, kehtivad sekkumise puhul ka viiendas faasis. Idee poolest ei ole esimene ja viies faas teineteisest põhimõtteliselt erinevad - ainus vahe seisneb selles, et nende vahel on õppiv õpetaja mingil määral arenenud. Tähtis aspekt siinjuures on, et kogemusest õppimine ei tohiks muutuda juhuslikuks protsessiks: ALACT-mudel ei ole mõeldud isoleeritud tsüklite kirjeldusena vaid spiraalina.

Mõned juhendaja lisaoskused, mis ei ole otseselt seotud abistamisprotsessi konkreetse etapiga. *Oskus olla vait*. Juhendaja peaks aitama vaid siis, kui seda on vaja. Ta peaks olema kindel, et õppiv õpetaja suudab ise mõelda ja ennast aidata. Seetõttu ongi vaja, et õppimisprotsess oleks *rahulik*. Juhendamises peab kiirus sõltuma õppiva õpetaja vajadustest. *Tugevate külgede rõhutamine ja ärakasutamine*. Probleemidest või õppimisvajadusest arusaamine on tähtsad aspektid teise ja kolmanda faasi sekkumistes. Juhendaja peab aitama õppival õpetajal saada aru oma *tugevatest külgedest*. *Õppida aitamine*. Oma õppimise reflekteerimine võib tekitada positiivseid tundeid: kui keeruline õppimisprotsess on möödas, võib reflekteerimine anda selgust selle kohta, kas eesmärk on saavutatud või lähedal ning

muuta teadlikuks sellest, et nad on ise suutnud selle esile kutsuda. Sellised tähelepanekud tekitavad positiivseid tundeid, mis mõjutavad õppiva õpetaja *suhtumist* õppimisse. See võib olla isegi tähtsam tulemus kui teadmiste omandamine. Kui õppiv õpetaja on saanud teadlikuks sellest, kuidas tema õppimisprotsess edeneb, saab ka juhendaja lihtsamini selgust, milline on tema roll õpilase abistamisel (Korthagen *et al.*, 2001).

Juhendatud refleksioon on midagi enam kui õpetajate mõtlema julgustamine. Arvesse tuleb võtta ka teod, mõtted ja tunded – uurimata kogemused kaotavad oma potentsiaali kasvada ja (õpetamises) areneda (Rodgers, 2002). Loodetakse, et refleksiooni protsess toimib õppivate õpetajate puhul katalüsaatorina, mis julgustab nende “harjumuspärasest praktikast” ja “sisemisi norme” ja aitab mõelda, mida nad on reflekteerimise jooksul õppinud (Husu *et al.*, 2008).

Kokkuvõtteks tuleb juhendajal mõista, millist abi õppiv õpetaja ühel või teisel etapil vajab, ning aidata piisavalt palju (mitte liiga palju). Kõige tähtsam on „tahtmise“ mõõde, sest õppimisprotsessi juhivad isiklikud õppimisvajadused (Korthagen *et al.*, 2001; Korthagen & Vasalos, 2005).

4. Uurimismetoodika

4.1. Eesmärgid

Tuginedes erialasele kirjandusele (Husu *et al.*, 2007, 2008, 2009; Korthagen, 1982, 1985; Korthagen & Kessels, 1999; Korthagen *et al.*, 2001; Korthagen & Vasalos, 2005, 2009) kohandati käesoleva uurimuse tarbeks suunatud sügava refleksiooni meetodiline juhend (lisa 1). Magistritöö põhieesmärk oli juhendile tuginedes uurida, kuidas reflekteerivad algajad tantsuõpetajad suunatud sügava refleksiooni abil?

Uurimuse alaküsimused olid: milliseid teemasid käsitlevad algajad õpetajad suunatud sügava refleksiooni abil? ning millistele tegutsemise tasanditele jõuavad algajad õpetajad suunatud sügava refleksiooni abil?

Algajate tantsuõpetajate probleemolukordade teemasid analüüsid kasutati Conway & Clarki (2003) arengumudeli raamistikku, kus eristati viis ootuste alamkategoriat: mina kui õpetaja; õpilased; õppekava ja juhendamine/õpetamine; ülikooliootused; klassiga hakkamasaamine ja kaheksa murede alamkategoriat: mina kui õpetaja; õpilased; õppekava ja

juhendamine/õpetamine; ülikoolimured; klassiga hakkamasaamine; mured koostöö pärast juhendaja/mentoriga; mured lapsevanematega tehtava koostöö pärast; professionaalsus/mure oma elukutse pärast.

Algajate tantsuõpetajate tegutsemise tasandite eristamine põhines Korthageni & Vasalose (2005) sibulamudelil esitatud kuue tasandi alusel: keskkond, käitumine, pädevus, tõekspidamine, identiteet, missioon.

Autor eeldas, et suunatud sügava refleksiooni abil algaja tantsuõpetaja:

- teadvustab ideaalset olukorda;
- teadvustab piiravaid asjaolusid ning nendest hoidumise võimalusi;
- jõuab oma tuumomaduste teadvustamise ja aktualiseerimiseni;
- jõuab oma refleksiooni süvatasanditeni;
- teadvustab oma rolli valitud erialal toetudes inspiratsioonile ja oma tugevatele külgedele;
- näeb reflekteerimisoskuse ja edasise kutsetöö seoseid.

4.2. Valim

Uurimus viidi läbi Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia (TÜ VKA) pedagoogilise praktika läbinud ja õpetajakutse lõputööd sooritava, eesti keelt emakeelena rääkiva üheksa algaja õpetaja seas 2009/2010. õppeaastal. Osales lavakunstide osakonna tantsukunsti eriala tantsuõpetaja õppekava viimase (IV) kursuse seitse naissoost ja kaks meessoost üliõpilast. Valimist jäi välja kaks vene keelt emakeelena kõnelevat üliõpilast.

Viimase õppeaasta üliõpilastel on 15 EAP mahuga lõputöö nõue tantsuõpetaja tööprotsess enda valitud rühma juures enda valitud tantsustiilis, mille üldine eesmärk on arendada õpetaja ametiks vajalikke pädevusi: saada ülevaade õpetaja igapäevatööst, planeerida, organiseerida ja hinnata õpetamisprotsessi ning analüüsida seda protsessi iseenda mõtlemise ja tegutsemise kaudu. Õpetaja lõputöö koosneb kahest osast: esimene osa on tantsuõpetaja tööprotsess rühma juures, maht 50 akadeemilist tundi, teine osa õpetamisprotsessi kohta tehtud suuline ja kirjalik ettekanne või õpetamisprotsessi tulemusena rühma esitus laval ja kirjalik aruanne. Lõputööl on ülikoolipoolne juhendaja ning praktikabaasi poolne mentor, kes juhendavad ning annavad tagasisidet.

Uuritavate keskmine vanus oli 23 aastat (standardhälve 0,9; kõige noorem 22 aastane, kõige vanem 25 aastane). Uuritavate õpetamiskogemus varieerus 4–36 kuuni ning nende

õpetamistundide (45-minutiliste) arv nädalas varieerus uuritava perioodil 2–12 tunnini. Tantsustiilidest õpetati nüüdistantsu (kuuel korral), kontaktantsu (kahel korral), tantsulist aeroobikat ja rahvatantsu. Õpetamiskogemus oli saadud kolmel üliõpilasel munitsipaalhuvikoolides, kahel üldhariduskoolides ja kõrgkoolis, ühel erahuvialakoolis ja äriühingus. Sõltuvalt praktikabaasist, kus õpetamiskogemus omandati, varieerus õpilaste vanus 10-aastastest kuni 50-aastasteni.

4.3. Andmete kogumise meetodid ja protseduur

Andmete kogumise meetodina kasutati käesolevas magistritöös poolstruktureeritud intervjuud ja kirjalikku refleksiooni. Mõlema meetodi eesmärk oli üks: välja selgitada, kuidas ja millistel teemadel ning tasanditel algaja tantsuõpetaja reflekteerib.

Poolstruktureeritud intervjuu klassifitseerub uurimuslikuks intervjuuks, mille eesmärk on süstemaatiline infohankimine ning mida iseloomustavad järgmised tunnused:

- a) intervjuu on kavandatud ning intervjueriija on tutvunud uurimisobjektiga nii praktiliselt kui teoreetiliselt. Eesmärgiks on saada usaldusväärset teavet uurimisprobleemi seisukohast tähtsas valdkonnas;
- b) intervjuud alustab ja suunab intervjueriija;
- c) intervjueriijal tuleb tavaliselt intervjueritavat motiveerida ja tema motivatsiooni alal hoida;
- d) intervjueriija tunneb oma rolli, aga intervjueritav õpib selle selgeks intervjuu käigus;
- e) intervjueritav peab saama kindel olla, et tema poolt antud teabega käiakse ümber konfidentsiaalselt (Laherand, 2008).

Kirjaliku refleksiooni eesmärk on anda uuritavatele võimalus oma väiteid ja seisukohti ümber sõnastada, asendada need sobivamatega, mis paneb uuritava veel kord oma vaateid reflekteerima ja üle hindama. Kirjalike materjalide uurimist võib pidada väga kasulikuks täienduseks intervjuule (Laherand, 2008).

Käesoleva uurimuse andmete kogumiseks kohandati suunatud sügava refleksiooni meetodiline juhend, mille koostamisel lähtuti Korhageni & Vasalose (2005) poolt loodud ja esitletud ALACT-mudeli faasidest, refleksiooni tasanditest, tuumomaduste aktualiseerimisest (ideaalse olukorra ja piiravate asjaolude kaardistamisel) ja juhendaja sekkumistest. Suunatud sügava refleksiooni meetodilise juhendi vormiliseks aluseks võeti Husu *et al* (2009) suunatud

refleksiooni praktiline mudel, mis rajaneb tõdemusel, et juhendatud reflekteerimine kumulatiivse kasutusega 1) stimuleeritud tagasivaatavatest intervjuudest 2) reflekteerivatest aruteludest ja 3) kirjapanekutest tagab efektiivsuse õpetaja pädevuste edendamisel. Kriitilistel juhtumitel/probleemolukordadel ja nende analüüsil on Husu *et al* (2009) mudelis keskne koht. Sarnaselt käesoleva magistriöö autorile viis Husu *et al* (2009) uuringu läbi õpetajakoolituse lõpuperioodil ning õpetamispraktika üldiseks eesmärgiks mõlemal juhul oli saada õpetaja ametiks vajalikud pädevused: ülevaade õpetaja igapäevatööst, planeerida, organiseerida ja hinnata õpetamisprotsessi, ning analüüsida antud protsessi, iseenda mõtlemist ja tegutsemist selles.

Käesoleva magistr töö suunatud sügava refleksiooni metoodilise juhendi testimiseks ja täpsustamiseks valmistati ette pilootintervjuu. Pilootintervjuu eesmärk oli katsetada intervjuu sobivust teema uurimisel, täpsustamaks uurimisküsimusi ja leidmaks küsimuste uusi nüansse, samuti andis see võimaluse harjutada intervjuerimist. Pilootintervjuu viidi läbi autori kolleegi ja tantsuõpetaja õppekava 2009. aastal lõpetanud vilistlasega. Enne intervjuud tutvustati lühidalt uurimuse eesmärki, intervjuud tehes järgiti intervjuerimisele esitatavaid üldiseid nõudeid. Pilootintervjuu tulemuste analüüsisist lähtudes ja eksperdiga kooskõlastades korrigeeriti uurimisküsimusi.

Suunatud sügava refleksiooni metoodilist juhendit järgides koguti uurimuse empiirilised andmed jaanuarist märtsini 2010. Kõigile uurimuses üheksale osalejale saadeti elektrooniliselt teavituskiri, milles uurija andis lühiülevaate uuringu eesmärgist ja etappidest, küsiti valmisolekut uuringus osalemiseks ning telefoni teel lepiti iga uuritava kokku tantsutunni filmimise ja stimuleeritud tagasivaatava intervjuu aeg ja koht. Kõik intervjuud viidi läbi ülikooli ruumides, mis oli uuritavate õppeasutus ning uurija töökoht. Intervjuud kestsid 30 minutist 70 minutini. Vastavalt suunatud sügava refleksiooni metoodilisele juhendile oli uurimuse käik kolmeetapiline.

I etapp. 45-minutilise tantsutunni läbiviimine uuritava valitud rühmaga uuritava valitud tantsustiilis. Tantsutunni läbiviimisega kaasnes tantsutunni täispikkuses filmimine, mille keskmes oli uuritava tegevus. Tantsutunni läbiviimisele järgnes 2 päeva pärast stimuleeritud tagasivaatav intervjuu, mille eesmärk oli jõuda võimalikult lähedale tunnis tekkinud olukorrale ning sõnastada uuritava mõtted oma tegevuse kohta. Filmitud tantsutund vaadati koos uurijaga läbi, uuritav kirjeldas klassis toimunut ja põhjendas oma tegevust. Seejärel kirjeldas ta tunnis asetleidnud *kriitilisi juhtumeid/probleemolukordi*. Küsimusega, milliseid probleeme uuritav avastas, aitas uurija tunnis tekkinud olukordi selgemini näha ning

kohtumise lõpuks valis uuritav välja ühe kriitilise olukorra, millega otsustas edasi tegelda. Pärast stimuleeritud tagasivaatavat intervjuud lepiti uuritavatega kokku reflektiivse arutelu kuupäev ning uuritav täitis taustaandmetega ankeedi (lisa 2).

II etapp. Reflektiivne arutelu ehk poolstruktureeritud intervjuu leidis aset nädal pärast stimuleeritud tagasivaatavat intervjuud. Arutelu aluseks võeti kriitiline juhtum/probleemolukord, mille uuritav oli eelmisel etapil valinud. Uuriija ülesanne oli järgida peatükis 3.3. joonisel 4 kirjeldatud sekkumisi ning keskenduda valitud olukordade puhul kahele peamisele aspektile: uuritava *teadlikkusele ideaalsest olukorrast ja teadlikkusele piirangutest*. Esimese puhul vastas sellele küsimus „*Mida sa saavutasid või luua suutsid?*”. Teadlikkusele piirangutest (*käitumise, tunnete, kujutluste ja tõekspidamiste piirangud*) vastasid küsimused „*Mis olid sinust ja õpilastest tulenevad piiravad asjaolud, mis takistasid sind rakendamast ideaalset/soovitud olukorda? Kuidas hoidusid piiravatest asjaoludest?*”. Seejärel oli uuringu keskmes uuritava *teadlikkus tuumomadustest ja tuumomaduste aktualiseerimine*. Uuritav arutles käsitletud situatsioone laiemas *õppimise ja õpetamise kontekstis* ning enda kui *õpetaja rolli*, teda *inspireerivate* asjade ning *õpetamiskogemusest* saadud teadmiste üle. Intervjuu lõpul andis uuriija uuritavale kirjaliku refleksiooni alapunktid, soovi korral saatis need ka e-kirja teel. Uuritava nõusolekul reflektiivne arutelu salvestati diktofoniga, pärast intervjuu lõppu salvestati uurimisandmed dokumendina arvutisse ning transkribeeriti eksperdi poolt.

III etapp. Kirjaliku refleksiooni, mis koosnes eelmise etapi, reflektiivse arutelu alapunktidest, esitas uuritav nädal peale II etappi e-kirja teel.

4.4. Andmete analüüsimise meetodid

Uurimistulemuste analüüsiks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Hsieh ja Shannon (2005) defineerivad kvalitatiivset sisuanalüüsi kui uurimismeetodit, mida rakendatakse sisu subjektiivseks tõlgendamiseks süstemaatilise liigendamise- ja kodeerimisprotsessi ning teemade või mustrite kindlakstegemise abil.

Kvalitatiivse sisuanalüüsi vormidest kasutati suunatud kvalitatiivset sisuanalüüsi, mis rajanes Korthageni & Vasalose (2005) ja Husu *et al* (2009) teoreetilistele seisukohtadele. Olemasolev teooria või senised uurimused hõlbustavad uurimisküsimuse fokuseerimist. Suunatud sisuanalüüs on struktureeritud protsess kui tavapärane sisuanalüüs. Esialgne kodeerimisskeem leitakse olemasoleva teooria või seniste uurimuste põhimõistetest või muutujatest. Igat kategooriat kirjeldatakse vastava teooria abil, et luua esialgsed

töödefinitsioonid. Kui andmeid kogutakse avatud küsimustega intervjuudega, aitavad küsimusi välja töötada eelnevalt määratud kategooriad. Hilisemas töötluses alustatakse kodeerimist eelnevalt määratud koodidega. Suunatud sisuanalüüsi plussiks on asjaolu, et see võimaldab toetada ja laiendada olemasolevat teooriat (Laherand, 2008).

Lähtudes uurimistöö esimesest alaküsimusest, *milliseid teemasid käsitleb algaja õpetaja suunatud sügava refleksiooni abil*, määratleti kõik 35 esimese uuringuetapi jooksul nimetatud kriitilist juhtumit/probleemolukorda Conway ja Clarki (2003) arengumudeli alusel viide ootustega ja kaheksasse muredega seotud alamkategooriasse.

Ootustega seonduvad kategooriad.

1. Mina kui õpetaja - *loodan, et suudan olla lõbus ja pingevaba; loodan, et suudan olla positiivne ja hooliv.*
2. Õpilased - *loodan, et õpilastel on kõigil sarnased ressursid.*
3. Õppekava ja juhendamine/õpetamine - *loodan, et suudan õppeaineid tõhusalt edasi anda/õpetada, valdan ainet.*
4. Ülikooli ootused - *loodan, et saan oma portfoolio lõpule viia, täidan dokumendid.*
5. Klassiga hakkamasaamine - *loodan, et saan lastega/kogu klassiga ise hakkama.*

Muredega seonduvad kategooriad.

1. Mina kui õpetaja - *kardan, et ei õppinud õpingute jooksul piisavalt, kardan, et ei ole õpetajana edukas.*
2. Õpilased - *kardan, et õpilased võivad minu hoolitsuse all viga saada; kardan, et ei suuda jõuda kõikide õpilasteni.*
3. Õppekava ja juhendamine/õpetamine - *kardan, et nad ei saa minu õpetatavast ideest aru; et ma ei tule õpetajana toime.*
4. Ülikoolimured - *kardan, et ei saa loenguteks oma tegemisi hästi tehtud.*
5. Klassiga hakkamasaamine - *kardan klassis kontrolli kaotada.*
6. Mured juhendaja/mentoriga tehtava koostöö pärast - *kardan, et ma ei saa oma juhendajaga läbi.*
7. Mured lapsevanematega tehtava koostöö pärast – *kardan vanematega koostööd teha.*
8. Professionaalsus/mure oma elukutse pärast - *kardan, et osad õpetajad lihtsalt ei hooli.*

Alamkategooriasse määratlemise aluseks oli uuritavate poolt sõnastatud probleem. Juhul, kui uuritavad nimetasid mitut probleemi, määratleti see vastavalt mitmesse alamkategooriasse. Kriitilised juhtumid/probleemolukorrad määratleti alamkategooriatesse koos autori kolleegi ja tantsuõpetaja õppekava 2009. aastal lõpetanud vilistlasega. Juhul kui uurijate vahel oli erimeelsusi, arutati kõnealune alamkategooria põhjalikult läbi kuni leiti

konsensus. Kasutatud andmeanalüüsi protseduuri võib mõista kui uurijate triangulatsiooni (Denzin, 1970), mida rakendatakse andmeanalüüsi kvaliteedi tagamiseks ja tugevdamiseks.

Lähtudes uurimistöö teisest alaküsimusest, *millistele refleksiooni tasanditele jõuab algaja õpetaja suunatud sügava refleksiooni abil*, kodeeriti kõik interjuude ja kirjalike refleksioonide andmed. Transkribeeritud intervjuude ja kirjalike refleksioonide analüüs algas nende jaotamiseks ideeühikuteks – väiksemaks refleksiooni tasandite seisukohalt iseseisvat tähendust kandvateks üksusteks. Selline tekstianalüüsi suund taotleb tekstmaterjali vähendamist kategooriate moodustamisega. Tekst kodeeriti mõte-mõttelt, üheks ideeühikuks oli üks eraldiseisvat tähendust omav ja arusaadav tervikmõte või -idee. Kodeerimata jäeti mõttest eraldi olevad sidesõnad, tähendust mitteomavad sõnad, parasiitsõnad. Kokku kodeeriti 840 ideeühikut, millest 500 leiti intervjuudest ja 340 kirjalikest refleksioonidest. Uuritavatele anti tähised Ü1...Ü9, mida kasutati andmeid analüüsid, tõlgendades ja esitledes.

Alljärgnevalt on esitatud Korthagen & Vasalos (2005) sibulamudeli kuus, magistr töö autori poolt mõisteliselt ja sõnaliselt täpsustatud refleksiooni tasandi kategooriat ning iga kategooria kohta näiteid uurimisandmetest.

Keskkond. Kõik, mida nimetatakse väljaspool iseennast, kaasa arvatud klassiruumi asend, õppekava, õpilased ja nende tegutsemine, koolikultuur kogu oma nähtavate ning nähtamatute normidega. Teiste käitumisega seotud (vaevanõudev klass või kooli juhtkond, kes ei ole õpetajale tähelepanu pööranud). Keskkonna piiravad asjaolud. Näide: /.../ *kuna lapsed ei ole enne kokku puutunud kaasaegse tantsu tehnikaga, siis nad ei mõista, et see mis mina neile teen, nad ei mõista, et see on tants* (Ü3).

Käitumine. Kõik, mida märgitakse enese käitumisena. Mida ma teen/tegin? Kuidas käitun/käitusin. Käitumismudelid. Käitumist piiravad asjaolud. Mida ma ei teinud, kuidas ei käitunud. Näide: /.../ *ma tegin keskendumisharjutusi, mis valmistaksid ette selle liikumise jaoks, siis individuaalset liikumist tegin nendega ning lõpuks ka paarisliikumist* (Ü9).

Pädevus, oskused. Kõik, mida nimetatakse oma kompetentsuse, pädevuse, oskustena. Mida ma juba oskan, millega saan hakkama. Mida ma oskan saadud kogemuse, uue teadmise tõttu. Ka pädevuse, oskuste puudumine, mida nimetatakse oma mitteoskamisena. Pädevust, oskusi piiravad asjaolud. Tulevad väljastpoolt (võime võtta arvesse erinevaid õpiviise või süsteemselt reflekteerida). Milles olen/ei ole kompetentne, pädev, hea? Näide: *nende tüüpidega ma sain aru, et see on normaalne ja ma võtsin seda täiesti rahulikult* (Ü5).

Tõekspidamine. Kõik, mida mainitakse oma tõekspidamistest, uskumustest, arusaamadest, põhimõtetest, veendumustest, seisukohtadest, väärtushinnangutest. Mida usun/ei usu? Tõekspidamisi, uskumusi, põhimõtteid, veendumusi, arusaamu piiravad asjaolud.

Inimese tuumomadused, tulevad seestpoolt. Tõdemised, teadmised, milliseid oskusi on vaja arendada, mis on veel puudulikud. Näide: *õpetaja peab olema õpilastele eeskujuks. Ei tohi nõuda õpilastelt rohkemat kui ta ise suuteline. Küll aga motiveerima neid kaugemale arenema. Õpetaja ei tohi omaenese kehtestatud reeglitest üle astuda, sest siis muutub ta õpilase jaoks ebapädevaks. Õppimine tähendab distsipliini. Ka loovalade õppimine. Ka enesedistsipliin on distsipliin mida on vaja arendada, et oleks lihtsam aineid omandada ja edasi jõuda (Ü2).*

Identiteet. Kõik, kuidas ja kellena end tajutakse. Eneseteadvus. Kes ma olen/kes ma ei ole. Identiteedi tasandil arutatakse teemasid, kuidas ennast ja oma enesekontseptsiooni kogetakse. Arusaam endast. Identiteet ideaalses olukorras. Inimese tuumomadused (empaatia, kaastunne, armastus, paindlikkus, julgus, loomingulisus, otsustusvõime, spontaansus, uudishimu, enesekindlus, pühendumine), tulevad seestpoolt. Identiteedi puudumine. Näide: *üritan elada sellel samal momendil, mitte unistustes ning siia juurde võin lisada veel mitte alla andmine. Kui sellel samal momendil reaalses elus ei lähe mingi asi korda, siis üritan näha nii kaua vaeva kuni ükskord on tulemused märgatavad (Ü4).*

Missioon. Kõik, mis inspireerib, millisena nähakse oma rolli elus ja valitud erialal, mis annab elule ja tööle mõtte. Mida tahetakse saavutada, kuhu jõuda, mida teistele pakkuda, õpetada. Kutsumus. Missioon ideaalses olukorras. Missiooni puudumine. Näide: *õpetada lapsi liikumist nautima. Tahaksin, et nad aru saaksid, et liikumine on üks parimaid asju, mis nad oma kehale teha saavad (Ü5).*

Kodeerimissüsteemi harjutamiseks ja väljatöötamiseks kodeeriti esmalt kõik intervjuude ja kirjalike refleksioonide tulemused koos autori kolleegi ja tantsuõpetaja õppekava 2009. aastal lõpetanud vilistlasega. Ühe kuu möödudes kodeeris käesoleva töö autor kõik uurimisandmed iseseisvalt. Seejärel paluti kodeerida juhusliku arvude generaatori abil valitud 10% intervjuudest ja kirjalikest refleksioonidest sõltumatul eksperdil, kes omab 19 aastast kõrgkoolipedagoogika staaži tantsuõpetuse valdkonnas ning kellele eelnevalt saadeti e-kirja teel kodeerimisjuhend (lisa 4). Ideeühikute osas leiti kokkulangevus 81% ja refleksiooni tasandite osas 77%. Saadud tulemused ilmnesisid esimese katsena ning eksperdiga kategoriseerimist eelnevalt treenimata. Kategooriate määramise kokkulangevust võib pidada aktsepteeritavaks tulemuseks, kuna tegemist oli refleksiooni tasandite kodeerimissüsteemi esmakordse juurutamisega algajate tantsuõpetajate uurimisel.

Uurimistöö kvaliteedi hindmise kriteeriumiteks peetakse valiidsust ja reliaablust. Traditsioonilise arusaama järgi tähendab valiidsus, et uurimuses on mõõdetud just seda, mida kavatseti mõõta ja uurimistulemused on tõesed. Reliaablus tähendab korratavust – seda, et

samades tingimustes ja sarnaste osalejatega uuring viiks eelnevaga samasuguste tulemusteni, et uurimistulemused ei sõltu ajast ja uurijast (Laherand, 2008).

Käesolevas magistritöös kasutati valiidsuse tagamiseks järgmisi strateegiaid:

- a) erinevatest allikatest pärineva info triangulatsiooni (Denzin, 1970), käesolevas uuringus *uurijatriangulatsiooni* teemade analüüsimisel, mis tähendab erinevate ekspertide kasutamist andmete kodeerimisel, et avastada või minimeerida vigu, mis võivad tulla uurija isikust;
- b) selleks, et tõsta andmekogumismeetodide *konstruktsiooni*, kasutati käesolevas uuringus kategoriseerimisskeemi ja intervjuuküsimuste väljatöötamisel tunnustatud autorite teooriaid.

Flicki (2006) järgi on reliaablus kvalitatiivse uurimuse kriteeriumina tähtis vaid selle teooria taustal, millele uuringus toetuti. Reliaablust suurendab märkmete standardiseerimine, käesolevas magistritöös refleksiooni tasandite selgem ja täpsem määratlus ning transkribeerimisreeglite järgimine. Lisaks suurendati tulemuste reliaablust sellega, et kasutati kahte sõltumatut uurijat refleksiooni tasandite määramisel. Kodeerimisskeemi ja meetodilise juhendi kontrolliks testiti 10% intervjuudest ja kirjalikest refleksioonidest ning leiti kahe kodeerija vahel aktsepteeritavad kokkulangevuse protsendid.

5. Tulemused

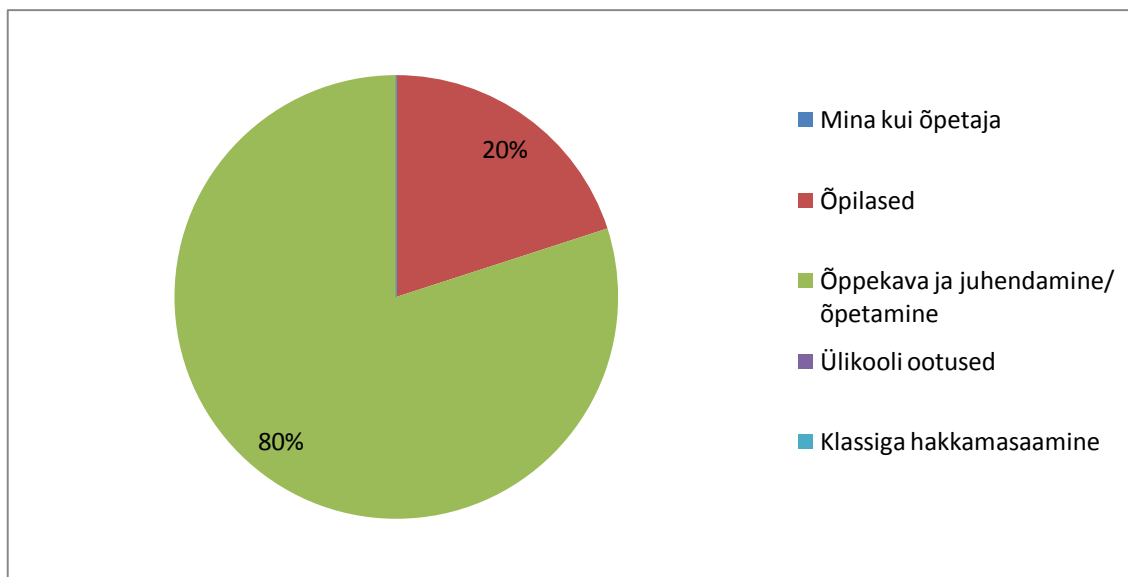
Järgnev peatükk annab ülevaate uurimuse tulemustest. Uurimistulemused on jaotatud alapeatükkidesse, milles esitletakse eraldi refleksiooni teemad ning refleksiooni tasandid. Uuringu eri etappide, stimuleeritud tagasisivaatava intervjuu (uuringu I etapp), reflektiivse arutelu (uuringu II etapp) ja kirjaliku refleksiooni (uuringu III etapp) tulemused esitatakse integreeritult. Nimetatud viisi valimist põhjendab autor sooviga näidata uurimistulemusi terviklikult.

5.1. Refleksiooni teemad

Autor toob välja kõik kriitilised juhtumid/probleemolukorrad, mida uuringu I etapil nimetati, ning näitab, kuhu need paigutuvad Conway ja Clarki (2003) ootuste ning murede kategooriate alusel. Kõik uuritavad töid stimuleeritud tagasisivaataval intervjuul välja enam kui ühe kriitilise situatsiooni.

Ootusi kirjeldavast refleksiooni teemadest kuulus suurem osa alamkategoriasse *õppekava ja juhendamine/õpetamine* (joonis 5). Sellesse alamkategoriasse esitasid uuritavad eelkõige ootusi endi õpetamisoskuste parandamise kohta. Näiteks, tõi uuritav Ü8 välja, et soovib parandada oma keekekasutust: *tahan, et mul oleks parem sõnastamise/sõnavara kasutamise oskus*, uuritav Ü9 nimetas: *tahan end selgemalt ja konkreetsemalt väljendada*. Veel esitati ootustena järgmisi soovide: *tahan õpetada nii, et õpilased haiget ei saaks* (Ü4); *tahan teha sammude õpetamist alguses võimalikult lihtsalt, et see oleks kõigile selge* (Ü8). Üks uuritav esitas ootuse seoses *õpilastega*: *soovin, et õpilased oleksid liikumise suhtes tundlikumad ja tajusid paremini kahe tantsija vahelist kontaktimomenti* (Ü9).

Teisi Conway ja Clarki (2003) esitatud ootustega seotud alamkategoriaid ei leitud. Ootustega seotud alamkategoriaid nimetati stimuleeritud tagasivaataval intervjuul (STR) vähe ilmselt seetõttu, et uuritavatega keskenduti kriitilistele juhtumitele, probleemolukordadele, olukordadele, millega nad ise päris rahul ei olnud või mis vajaksid parandamist.



Joonis 5. Ootuste (N=5) alamkategoriad, mida nimetati uuringu I etapis

Muresid kirjeldavast refleksiooni teemadest kuulus suurem osa alamkategoriasse *õpilased* (joonis 6). Selles alamkategorias esitasid kolm uuritavat mure õpilaste motivatsiooni kohta: *ma ei tea, kuidas seda vanusegruppi motiveerida* (Ü1, Ü2, Ü3). Motivatsiooni puudumise või murega selle pärast on kaudselt seotud ka järgmised nimetamised: *näen, et ühe õpilase negatiivne hoiak viib kogu tunni energia alla* (Ü2); *näen, et mõni õpilane ei tee teatud harjutusi kaasa* (Ü1); *näen, et üks õpilane ei tee aeg-ajalt tunnis*

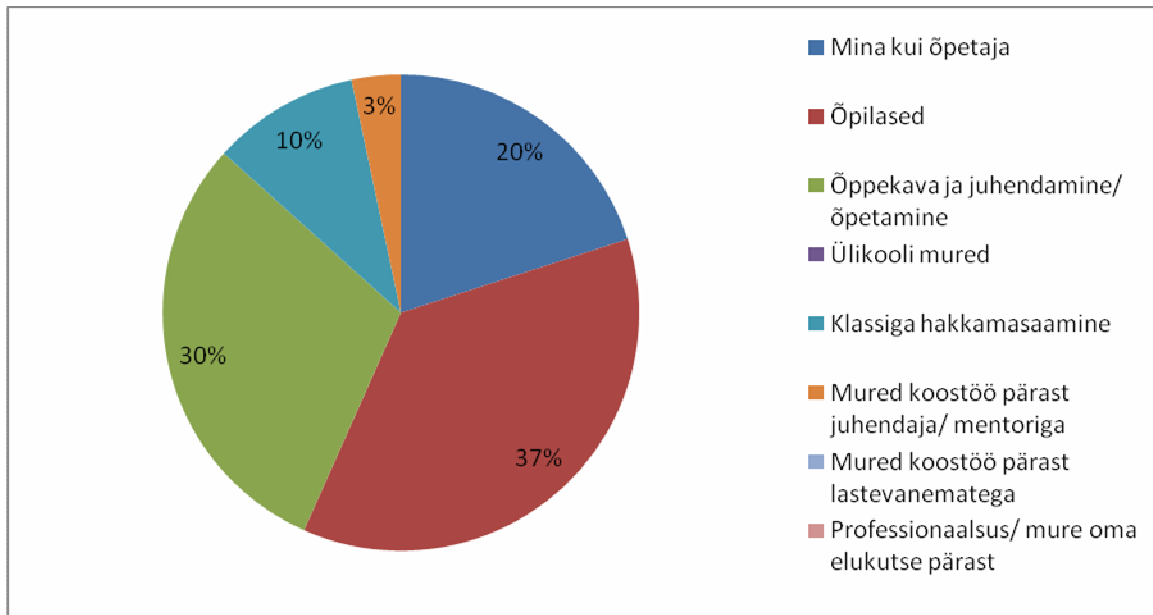
kaasa ja kõnnib ringi (Ü5). Muret õpilaste füüsilise võimekuse ning sellele sobiva harjutusvara ja treeningumetoodika leidmise ning tunni ülesehituse pärast väljendati järgnevalt: *kardan, et õpilased saavad haiget, ma ei tea, millised on õpilaste võimed* (Ü4); *näen, et õpilased väsivad* (Ü3); *peaksin õpilastelt konkreetsemalt küsima nende soove tunni sisu ja tempo kohta* (Ü7).

Esinemissageduselt järgmisena toodi esile mured *õppekava ja juhendamise/õpetamise* pärast. Muret teeb tunni ülesehitus nii ühe tunni lõikes: *ma ei tea, kuidas panna tund jooksma, et energiatase ei langeks. Tahan hoida tunni tempo stabiilse ja esitada ülesanded sellises järjestuses, et õpilased oleksid kogu aeg tegevuses* (Ü7); *tahan, et tund toimiks terviklikumalt ja teemade üleminek oleks sujuvam* (Ü9) kui pikemal õpetamisperioodil: *ma ei tea, kuidas suurt teemat (diplomitöö õpetamise protsessi) paremini üles ehitada. Ma ei tea, kuidas vältida pika õpetamisprotsessi puhul rutiini. Ma ei tea, kuidas luua pikal õppeprotsessil tundide ülesehitus, millega säilitada õpilaste huvi ja motivatsioon* (Ü2). Ilmneb algaja õpetaja küsimus, kuidas ehitada oma töö ka pikemas perspektiivis üles huvipakkuvalt, rutiinivabalt, hoides tunnis ja õpetatavas materjalis värskust ning säilitades õpilaste huvi õpetatava vastu.

Murede alamkategorias järgmise esinemissagedusega ilmneseid mured teemal *mina kui õpetaja*. Kaks korda mainiti muret enesearengu teemal: *tahan veel ise areneda, saada õpetajana kindlamaks* (Ü5, Ü7). Üks uuritav nimetas muret enda üldiste õpetamis põhimõtete ja pedagoogiliste teadmiste kohta: *ma ei tea, kui kaua kulub aega, et aru saada laste võimetest (sh füüsilistest puudujääkidest), kui pikk on kohanemisaeg ja kuidas nende probleemidega tegelda* (Ü4). Toodi välja nii mure isiksuslike omaduste kohta: *kardan, et takistuseks on minu enda monotoonne hääl* (Ü1); kui mure konkreetse tantsustiili õpetamise oskuste kohta: *tajun, et minu teadmised eesti tantsu kohta on veel vähesed* (Ü6).

Kolmel korral nimetati murena *klassiga hakkamasaamist*. Selles kategorias uurija üllatuseks muresid väga palju ei olnud. Endast nooremate õpilaste õpetamise puhul nimetati seda vaid üks kord: *kuidas saavutada distsipliin kui lapsed jutustavad tunnis?* (Ü5). Samuti nimetati ühel korral distsipliiniprobleemi enda vanuste õpilaste õpetamise puhul, kui õpetatavad olid õpetaja sõbrad ja koolikaaslased: *kuidas saavutada distsipliin, kui õpilased on sama vanad (või vanemad) kui õpetaja?* (Ü6). Samal uuritaval tekkis ka üldistavam küsimus: *ma ei tea, kuidas leida õpetamises õpetaja-õpilase suhe* (Ü6).

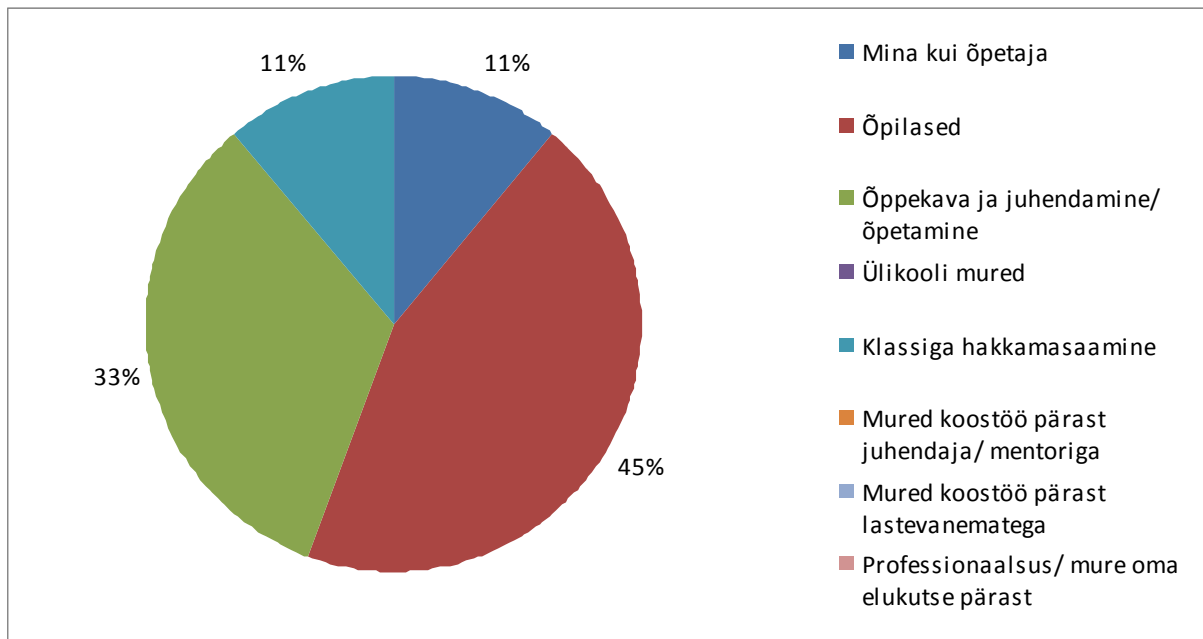
Ühel korral toodi välja mure *juhendaja/mentoriga tehtava koostöö* pärast: *mulle ei öeldud, mida nad minult ootavad* (Ü4). Ei nimetatud *ülikooliga seotud muresid, muresid lapsevanematega tehtava koostöö* pärast ega *professionaalseid muresid/muresid elukutse* pärast.



Joonis 6. Murede (N=30) alamkategoriad, mida nimetati uuringu I etapis

5.2. Edasiseks analüüsiks valitud refleksiooni teemad

Stimuleeritud tagasivaatava intervjuu lõpul valis iga uuritav ühe kriitilise juhtumi/probleemolukorra (joonis 7), millega soovis edasi töötada järgmistes uuringuetappides. Enim valitud alamkategorია oli *õpilased* (neli uuritavat): *mõni õpilane ei tee teatud harjutusi kaasa* (Ü5); *soovin, et õpilased oleksid liikumise suhtes tundlikumad ja tajusid paremini kahe tantsija vahelist kontaktimomenti* (Ü9); *õpilased ei mõista, miks on vaja selliseid harjutusi ja et ka see on tants* (Ü3); *kuidas motiveerida antud vanusegruppi?* (Ü1). Kolm uuritavat soovis edasi töötada alamkategoriasse *õppekava ja juhendamine/õpetamine* kuuluval teemal: *kuidas hoida tunni tempo stabiilne; mis harjutused ja ülesanded esitada, et õpilased oleksid kogu aeg tegevuses?* (Ü7); *kuidas luua pikal õppeprotsessil tundide ülesehitus, millega säilitada õpilaste huvi ja motivatsioon?* (Ü2); *kuidas teha sammude õpetamine algul võimalikult lihtsaks, et see oleks kõigile selge?* (Ü8). Üks uuritav valis teema *klassiga hakkamasaamine*: *distsipliini saavutamine, kui õpilased on sama vanad (või vanemad) kui õpetaja* (Ü6) ning üks uuritav teema *mina kui õpetaja*: *kui kaua kulub aega, et aru saada laste võimetest (sh füüsilistest puudujääkidest), kui pikk on kohanemisaeg ja kuidas nende probleemidega tegelda?* (Ü4). Edasiseks analüüsiks ei valitud ülikooli; mentoriga tehtava koostöö; lapsevanematega tehtava koostöö; professioni teemasid.



Joonis 7. Teemad alamkategoriate lõikes (N=9), millega sooviti edasi töötada stimuleeritud tagasivaatava intervjuu lõpul

Kokkuvõtteks võib välja tuua, et käesolev uuringuosa vastab püstitatud alaküsimusele, *milliseid teemasid käsitleb algaja õpetaja suunatud sügava refleksiooni abil*, et uuringus osalenud algajad tantsuõpetajad teglesid eelkõige õpilaste tajumisega, õppekava/juhendamise küsimustega, klassiga hakkamasaamisega ja enese tundmaõppimisega.

5.3. Refleksiooni tasandid

Tabelis 3 on esitatud refleksiooni tasandid intervjuu ja kirjaliku refleksiooni ideeühikute kohta. Iga tasandit kirjeldava kategooria puhul on kirjas selle esinemise sagedus ning osakaal kõigist esitatud ideeühikutest. Kokkuvõtvalt võib välja tuua, et kõige sagedamini kajastatud refleksiooni tasand oli tõekspidamine (26%). Tõekspidamisele järgnes identiteedi tasandi (23%) ja keskkonna tasandi (18%) esinemine.

Tabel 3. Refleksiooni tasandite esinemissagedus ning osakaal intervjuu ja kirjaliku refleksiooni ideeühikutest (N=840)

Refleksiooni tasand	Intervjuu	Kirjalik refleksioon	Kokku
Keskkond	101 (20%)	46 (14%)	147 (18%)

Käitumine	49 (10%)	27 (8%)	76 (9%)
Pädevus	78 (16%)	53 (16%)	131 (16%)
Tõekspidamine	106 (21%)	109 (32%)	215 (26%)
Identiteet	116 (23%)	76 (22%)	192 (23%)
Missioon	50 (10%)	29 (9%)	79 (9%)
Kokku	500 (100%)	340 (100%)	840 (100%)

Järgnevalt on esitatud refleksiooni tasandite kategooriad intervjuudes ja kirjalikes refleksioonides esinemissageduse alusel. Samuti tuuakse iga refleksiooni tasandi kategooria puhul näiteid koos kontekstiga, kus neid nimetati.

5.3.1. Tõekspidamine

Tõekspidamise tasandi kategooriasse (N=215) liigitusid ideeühikud, kus uuritavad mainisid oma tõekspidamisi, uskumusi, põhimõtteid, veendumusi ja väärtushinnanguid. Tõekspidamisi esines läbivalt palju nii intervjuudes kui kirjalikes refleksioonides kõikide käsitletud teemade puhul. Uuriija tajus, et uuritavatel olid õpetamistööga seonduvalt väga selged ettekujutused, omati väga kindlaid erialaseid tõekspidamisi.

Ootuspäraselt esines tõekspidamisi kõige sagedamini teema juures, kus arutleti õpetamise ning õppimise kohta käivate või õpetamiskogemusest saadud põhimõtete kohta. Näiteks tõi uuritav Ü2 esile: *õpetaja peab olema õpilastele eeskujuks. Ei tohi nõuda õpilastelt rohkemat kui ta ise suuteline. Küll aga motiveerima neid kaugemale arenema. Õpetaja ei tohi omaenese kehtestatud reeglitest üle astuda, sest siis muutub ta õpilase jaoks ebapädevaks. Õppimine tähendab distsipliini. Ka loovalade õppimine. Ka enesedistsipliin on distsipliin mida on vaja arendada, et oleks lihtsam aineid omandada ja edasi jõuda.* Uuritav Ü5 nimetas: *arvan, et lapsi tuleks õpetada vastavalt lastele. Ehk siis jälgida mis neile meeldib, või kui neile midagi ei meeldi, kuidas seda neile nii serveerida, et asi/ülesanne/tund oleks kaasahaarav ja põnev. Peamine on tekitada lastes huvi ja motiveeritust, seega peaks ka ise olema õpetamisel põnevusega pühendunud. Kui õpetaja on hea, siis on ka õppimine lust ja seda ta peakski olema.*

Sama alapunkti juures tõid mitmed uuritavad konkreetselt esile, kuidas peaks õpetama tantsu ning kuidas käituma tantsuõpetaja: *tantsuõpetuse juures on oluline anda tantsutehnilist baasi ja loovust kõrvuti. Tantsu puhul pole miski vale, mõnikord on küll kvaliteedi küsimus,*

kuid see on siiski eneseväljenduse viis. Tuleb olla avatud ja tunda end võrdsena teistega, aktsepteerida end ja teisi (Ü7); arvan, et tuleks nii tantsuõpetajatele kui ka õpilastele täpselt selgeks teha, mis asi see tantsimine täpselt on. Tuleks leida mingi ideaalne lahendus, kuidas läbi mängulisuse siiski säiliks ka tehniline baas iga õpetaja tunnis. Sest ma arvan, et puhtalt tantsukavade õpetamine läbi tundide mingil määral jõuab oma surnud ringi. Samas leian ka, et kui tunde läbi viia läbi tehnilisuse, siis see arendab lapse füüsisist ning samas ka vaimsust (Ü3); mulle tundub, et tantsuõpetuses on väga lihtne õpetada vormi, näidata ette, kuidas liikuda, mida teha, püüelda pidevalt tehniliselt meisterlikuma soorituse suunas. Samas see vähendab minu jaoks tantsu väärtust, tantsutehnika kõrval ei tohi märkamata jätta tunnetuslikku ja kogemuslikku poolt. Seega peaks kvaliteetne tantsuõpetus sisaldama mõlemat: nii tantsutehnika õpetamist, kui kehatunnetusega tegelemist. Viimane aspekt seostub tugevalt minu üldiste vaadetega õpetamisele ja õppimisele. Tantsu õpetamine ei piirdu minu arvates vaid tantsimisega, ka tantsust ja liikumisest rääkimine on tantsuõpetuse osa, samavõrd oluline on ka tantsu nägemine ja selle analüüs (Ü9).

Tõekspidamiste esinemissagus oli suur ka nende teemade juures, kus arutleti nii enda kui õpilaste piiravate asjaolude ning neist hoidumise üle. Uuritav Ü3 nimetas: *arvan, et üheks asjaoluks võin pidada seda, et minu ja minu õpilaste arusaam tantsust ei ühti. Ühelt poolt on see positiivne kuna siis ma tunnen, et ma õpetan oma õpilastele mingeid uusi teadmisi, kuid teiselt poolt on ka väga raske neile selgeks teha, milliseid komponente mina pean tantsus oluliseks. Õpilaste poolsete piiravate asjaoludena nimetas Ü1: kindlasti üks asi, sellises vanusegrupis, mis ma olen tähele pannud, on kambavaimu tunnetus: kui üks ei saa, siis teised ka kuidagi ei saa või löövad rutem käega. Arutledes piiravatest asjaoludest hoidumise üle, toodi välja: rohkem tähelepanu tunnile endale ja õpilastele, tegevusele selles ajahetkes ja ruumis. Pean võtma olukorda sellisena, nagu see on ja mitte üle mõtlema iga väiksemagi detaili juures. Tundi rohkem ette valmistama, et olla valmis ükskõik milleks (Ü7). Uuritav Ü9 tõi aga vastupidiselt esile: *piiravatest asjaoludest pole võimalik hoiduda, vaid pigem neid arvestades püüda võimalikult produktiivselt tööd teha.**

5.3.2. Identiteet

Identiteedi tasandi kategooriasse (N=192) liigitusid ideeühikud, kuidas ja kellena uuritavad end tajusid ja määratlesid nii õpetamisolukordades kui isiklikus plaanis. Kuigi eriala, mida uuritavad õpivad, valmistab neid ette tantsuõpetajateks, siis oli tajutav uuritavate

soov õpetajana veel areneda ning esialgu end proovile panna tantsija, koreograafi ja kunstnikuna. Samas võis tajuda õpetamiskogemuse jooksul tekkinud enesekindluse kasvu.

Kõige enam toodi identiteedi tasandi ideeühikuid esile vastates küsimusele: kes sa oled? Kuidas ja kellena end tajud? Vastati: *arvan, et õpetajaks olen veel liiga noor. Kuna arvan, et on veel nii palju, mida peaksin õppima, enne kui olen valmis õpetama* (Ü4); *praegu näen ennast pigem tantsijana ja õpilasena kui õpetajana* (Ü9); *kes ma olen? Tantsija/koreograaf/videokunstnik* (Ü1); *tean, et olen valinud endale sobiva eriala. Mulle meeldib inimestega suhelda, meeldib inimestele anda. Tean, et teen seda, mis mulle meeldib* (Ü8).

Samuti esitati palju identiteedi tasandi ideeühikuid arutledes teemal: mida oled saanud õpetamise kaudu enda kohta teada? Nimetati: *ma suudan olla kannatlik, kui ma tahan ja on väga vaja, sest ma ei ole kannatlik inimene* (Ü3); *ma saan õpetamisega hakkama, ma ei löö nii verest välja, kui ma arvan, et ma võiks, tegelikult see ei ole üldse selline tegevus, mis võtab näost lumivalgeks* (Ü7); *ma olen tunduvalt rahulikum inimene, kui ma arvasin, aga samas kohati mõtlen ikka liiga palju üle* (Ü9); *ma olen teada saanud, et tegelikult olen väga avameelne inimene ja suudan välja mõelda erinevaid asju /.../ olen muutunud palju* (Ü8).

Identiteedi tasandi ideeühikuid esines tihti ka siis, kui arutleti oma iseloomulike tugevate külgede/tuumomaduste üle, nende mobiliseerimise ja rakendamise üle, saadud kogemuse rolli üle oma isiksuslike tugevuste, mõtlemise ja käitumise muutumisel.

5.3.3. Keskkond

Keskkonna tasandi kategooriasse (N=147) liigitusid ideeühikud, mida nimetati väljaspool iseennast olevana, kaasa arvatud klassiruumi asend, õppekava, õpilased ja nende tegutsemine, koolikultuur kogu oma nähtavate ning nähtamatute normidega. Teiste käitumisega seotud ning keskkonna piiravad asjaolud. Valdavalt käsitleti keskkonna tasandil õpilaste poolset suhtumist, käitumist, soove ja ootusi, vähem koolikeskkonda, juhendaja ning mentoriga seotud teemasid.

Refleksioon keskkonna tasandil oli sage sellistel juhtudel, kui kirjeldati õpilaste käitumist, soove ja tegutsemist: *alguses kuulis väga palju lauseid: ma ei saa, ma ei oska, kuid nüüdseks on selliseid lauseid väheks jäänud. Nad teevad seda, mida palun* (Ü3); *neil oli ilmselgelt huvitav kogeda pimesiolekut ja katsetada selles olukorras kõike, mida on muudes tundides õpitud. Nad olid meeldivalt motiveeritud ja uudishimulikud* (Ü9); *õpilased ei*

vihjanud kuidagi, et midagi oleks halvasti või et neil igav oleks tunni tempost lähtuvalt (Ü7). Kuna tantsuõpetuse näol on tegemist praktilise ja kehaliselt aktiivse õppeainega, siis arutleti keskkonna tasandil sageli ka õpilaste füüsilist valmisolekut: mõnede laste puhul tekkis probleem, et õpetatav oli neile raskelt vastuvõetav, kuna nende keha ei olnud selleks valmis või olid vigastused, mille tõttu neil oli keeruline uusi elemente õppida (Ü4).

Keskkonna tasandi ideeühikuteks kategoriseerusid ka mitmed probleemsituatsioonide kirjeldused ning välised piiravad asjaolud. Probleemolukorda kirjeldas Ü9: *õpilased ei süvenenud kuigi palju füüsilise suhtluse arengusse ja üksteise tajumisse, vaid pigem läksid avastama, kui keerulisi „trikke“ on võimalik antud olukorras sooritada. Ei tegeldud sellega, mis hetkel toimub, vaid pigem sellega, mida veel võiks teha ja proovida.* Välised piiravad asjaolud ilmnesisid sõltuvalt ruumist ja tehnikast: *helissüsteem ei töötanud korralikult ja palju aega kulus lugude leidmiseks (Ü7); ruum, kus treenisime, oli väga väike, raske oli täita minu tunnieesmärki ning samuti laste soovi tantsida (Ü4); koostöö puudumisest mentoriga: uue rühma juurde minnes ei antud mulle mingeid otseseid ülesandeid, anti vabad käed (Ü4); aja vähesusest: segav asjaolu oli just nimelt ajapuudus. Kohtusime harva ning liikusime edasi aeglaselt (Ü4).*

5.3.4. Pädevus

Pädevuse, oskuste tasandi kategooriasse (N=131) liigitusid ideeühikud, kus arutleti oma kompetentsuse, pädevuse, oskuste üle. Nii selle üle, mida juba osatakse kui selle üle, mida veel mitte. Nimetatud tasandi kategooriasse liigitusid pädevused, oskused, mida nimetati saadud kogemuse, uue teadmise ning oma tugevate külgede mobiliseerimise tõttu. Samuti pädevusi ja oskusi piiravad asjaolud.

Kõige enam ilmnesis pädevuse tasandi ideeühikuid, kui arutleti oma käitumise üle järgmistel kordadel sarnastes õppeolukordades. Uuritav Ü7 nimetas: *arvan, et käitun rahulikumalt ja ei mõtle nii palju üle, kasutan rohkem spontaansust või vaatan, kuidas olukord on; uuritav Ü8: olen kindel, et järgmine kord oskan ma sealt niimoodi välja tulla, et saangi selle untsu läinud liigutuse kohe uuega asendada.*

Nimetamisväärselt palju toodi esile pädevuse tasandi ideeühikuid, kus uuritavad arutlesid teemal, kuidas nende tugevad küljed on olukorda aidanud lahendada mingis teises situatsioonis: *kasvõi see, et kui ma seda laagris õpetamist tegin /.../ ma olin hästi valmistunud, kuid ma ikkagi reageerisin vastavalt õpilastele, kuna nad selle improvisatsiooniga nii hästi*

kaasa ei tulnud, siis tegin ikka ka teisi asju ja segasin improvisatsiooni natuke hulka (Ü9); olukord kui tunnis tekkis kaos ja õpilased ei pannud mind enam eriti tähele (just nooremad õpilased), siis jäin ikka rahulikuks ja leidsin võimaluse kuidas kord taastada ja tunniga edasi minna (Ü2).

Mitmel korral toodi esile pädevuse puudumist: ma tunnen, et erinevate harjutuste /.../ selline järjestikune ühendamine, et see on võibolla minu kõige suurem miinus, et ma ei oska seda veel nii hästi teha, et ta toimiks (Ü7); /.../ ei osanud ma leida viisi nende vaigistamiseks (Ü5).

5.3.5. Missioon

Missiooni tasandi kategooriasse (N=79) liigitusid ideeühikud, kus arutleti oma rolli üle elus ja valitud erialal, oma kutsumuse, inspiratsiooni, soovide ja saavutuste üle. Arutleti, kuhu tahetakse ise jõuda, mida teistele pakkuda, mida õpetada. Uurija tajus noorte inimeste missiooni vahendada oma õpitud eriala nii hästi kui võimalik, olles samal ajal ka väga teadlikud oma tegevusest ja oskustest.

Kõige enam nimetati missiooni tasandi ideeühikuid kõneledes oma rollist valitud erialal: olla hea ja vastutulelik noor pedagoog, kes mõistab lapsi ja keda lapsed mõistavad. Olla piisavalt hea tantsupedagoog, kes arendab ka õpilaste üldist silmaringi ja loovat mõtlemist (Ü2); õpetada, arendada nii iseennast kui ka lapsi. Õpetada lapsi liikumist nautima. Tahaksin, et nad saaksid aru, et liikumine on üks paremaid asju, mis nad oma kehale teha saavad (Ü5); tahaksin, et õpilased tajuksid, et kõike võib teha ja kõike võib mõelda ja miski ei ole vale. Lähtuvalt oma isiksusest proovin neile oma õpetamise kaudu edasi anda seda, mida mina mõtlen. Eesmärk on olla õpetaja, kes tegeleb nii tehnikaga kui loovuse arendamisega ja õpetab oma õpilastele selle kaudu üksteise aktsepteerimist. Annaksin mõista, et õpilased ja õpetaja on inimlikkuse skaalal alati võrdsed ja keegi pole halvem (Ü7); minu roll on inimestele hea füüsilise vormi andmine. Tahan olla hea treener, kelle tunnist saab piisava annuse rõõmsat tuju, mõnusat väsimust ja imelise enesetunde (Ü8); paremaks tantsijaks saada. Minu suund on esialgu ikkagi tantsimine, mitte õpetamine (Ü4).

Järgmise esinemissagedusena tulid missiooni tasandi ideeühikud esile, kui uuritavad arutlesid kas probleemsituatsiooni üle (mis väljendas sageli nende soove) või oma mõtete, tunnete ja tegutsemise üle uuritavas olukorras. Õpetamisolukorras sooviti: /.../ hoida tundi energeetiliselt ühtlasena (Ü7); arendada õpilaste arusaamist eelkõige tantsutehnikast ja

treenida neid ka füüsiliselt (Ü3); näha tunnetatud liikumist, käesolevas hetkes püsimist (Ü9); leida tee selleni, et õpilased mõistaksid, kuhu ma oma tundidega pürgin ning leiaksid ühel päeval, et see on ka tantsmine. Et lapsed saaksid ise kaasa mõelda ja ei peaks tegema täpselt seda, mida mina ütlen. Et nad suudaksid ise leida ülesannetele lahendusi ning avardada oma mõttemaailma tantsulise poole pealt (Ü3).

Mitmete uuritavate vastused liigitusid missiooni tasandi ideeühikuks vastates küsimusele, miks on käsitletav olukord uuritavale tähtis ja tähenduslik: *soovin oma õpilastele selgeks teha seda, mida mina avastasin nelja aasta jooksul (Ü3); see on mulle tähtis, kuna tahan lapsi õpetada neid vigastamata ning samuti panna neid hoolima oma kehast (Ü4); tahan neile viia seda liikumise naudingut, mis ei tule enam vormist ja näitamisest, vaid mida on laval väga ilus vaadata just naudingu pärast (Ü9).*

5.3.6. Käitumine

Käitumise tasandi kategooriasse (N=76) liigitusid ideeühikud, mida uuritav nimetas enese või teiste käitumisena. Sellesse tasandisse liigitusid vastused küsimusele: mida ma tegin? kuidas käitusin? millised olid minu käitumismudelid ja käitumist piiravad asjaolud? Käitumise tasandi ideeühikuid ilmnes kõige vähem, uuritav tajus uuritavate arutluste suundumist pigem põhimõtete, tõekspidamiste, oma identiteedi ja rolli üle, vähem konkreetsele käitumuslikule tasandile.

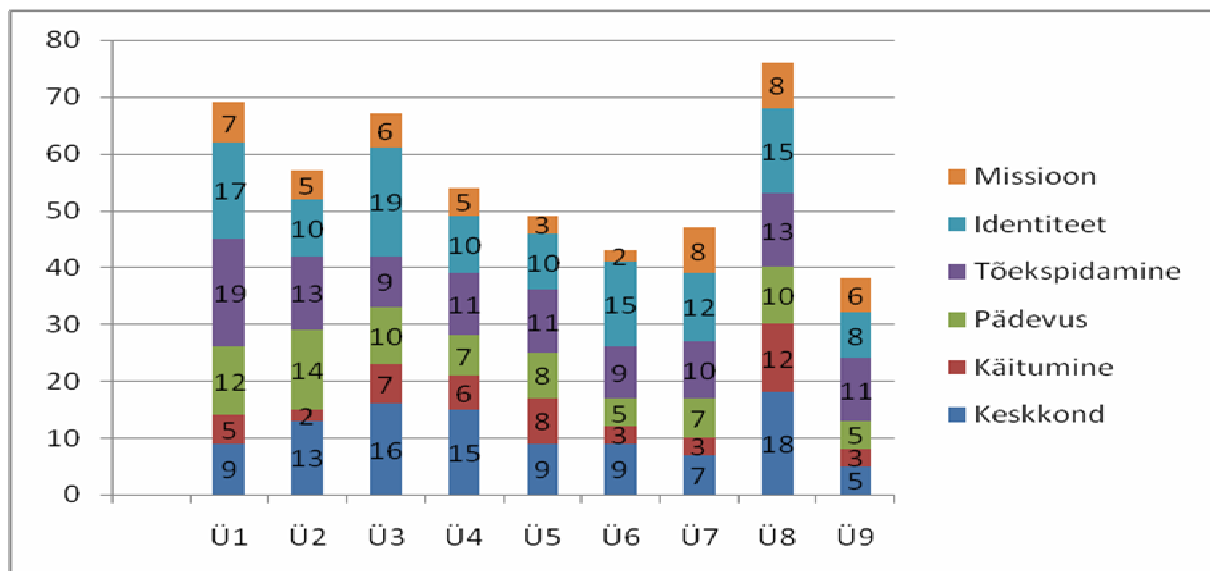
Enamikel juhtudel liigitus käitumise tasandi ideeühikusse uuritava tegevus õpetamisprotsessi algul: *mõtlesin peamiselt sellele miks ja millest nad aru ei saa, kui ma iga tund üritan neile selgitada mille jaoks kordamine vajalik on. Mõtlesin ka uusi võimalusi, et neile asja vajalikkus selgeks teha (Ü2); enne tundi mõtlesin enda jaoks olukorra läbi ning tegutsesin nii, nagu olukord nõudis, õpetasin rahvatantsu elemente ning seadeid oma sõpradele, kes omakorda rahvatantsust huvitusid (Ü6).*

Mitmetel kordadel nimetati käitumise piiravaid asjaolusid: *suhtlesin tavaelus või väljaspool seda tantsutundi enamustega neist juba enne seda ja suhtlen ka nüüd (Ü6), mis tekitas algajal õpetajal distsipliiniprobleemi ning lahendusi nende vältimiseks: püüan kohaneda nii laste füüsiliste iseärasuste kui ka ruumiga, kus õpetan, ning püüan tundi paremaks ning mugavamaks muuta (Ü4); õpin iga päev oma õpilastega kokku puutudes, mida parandada ja paremini teha (Ü3).*

Erandina väljatoomist väärrib uuritava Ü3 arutelu tantsuhariduse temaatika üle laiemalt, mis liigitus osaliselt käitumise tasandi ideeühikuks: *kirjutasin oma seminaritöö teemal “Kust tulevad tantsuõpetajad? Tantsualase kõrghariduse väärtustamine Eesti tantsuõpetajate seas.” Tõin seal välja mitme lehekülje ulatuses oma arusaamu tantsuõpetaja tööst. Uuritav jätkab arutelu küll tõekspidamise ning missiooni tasandil, kuid tervikmõtte paremaks tajumiseks esitletakse kogu arutluskäik siin lõpuni: arvan, et selleks, et õpilastele midagi selgeks teha, tuleb eelkõige läbida ise see tee ning mina olen selle nüüd mingil määral läbinud ja leidnud, et Eesti ühiskonnas eksisteerib liiga palju kõrghariduseta tantsuõpetajaid, kes just töötavad oma õpilastega minu mõttemaailma vastaselt (tõekspidamine). Sooviksin nii oma praegustele kui tulevastele õpilastele selgeks teha tantsutehnika olulisust tantsumaailmas (missioon), mitte lihtsalt vorpida päevast päeva tantsukavasid ilma erilise tantsutehnilise suunamiseta.*

5.3.7. Refleksiooni tasandite varieeruvus

Kui eespool kirjeldas autor uurimistulemusi erinevate refleksiooni tasandite põhiselt, siis peatüki lõpetuseks kirjeldab ta lühidalt refleksiooni tasandite esinemise varieerumist üliõpilaste intervjuudes ja kirjalikes refleksioonides.

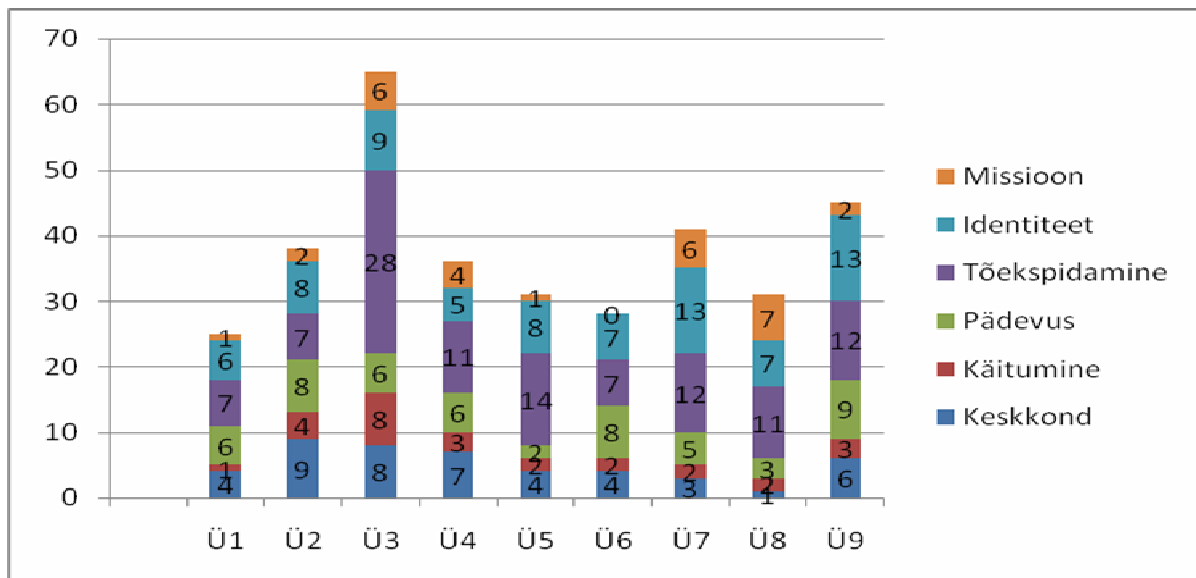


Joonis 8. Refleksiooni tasandite esinemine üliõpilaste (N=9) intervjuudes

Joonisel 8 on välja toodud, kuidas refleksiooni tasandite esinemine üliõpilaste intervjuudes varieerub. Kõige rohkem ilmnes intervjuus ideeühikuid uuritava Ü8 (kokku 76

ideeühikut) ja kõige vähem uuritaval Ü9 (kokku 38 ideeühikut). Lisaks võib mainida, et Ü1 reflekteeris intervjuu käigus kõige sagedamini tõekspidamise ja Ü3 identiteedi tasandil (mõlemal juhul 19 ideeühikut). Uuritav Ü4 tõi reflekteerides kõige sagedamini esile keskkonna tasandi (15 ideeühikut), Ü7 identiteedi tasandi (12 ideeühikut) ja Ü5 tõekspidamise tasandi (11 ideeühikut). Uuritav Ü2 reflekteeris intervjuu käigus kõige vähem käitumise ja Ü6 missiooni tasandil (mõlemal juhul 2 ideeühikut).

Joonisel 9 on näha, kuidas varieerus refleksiooni tasandite esinemine üliõpilaste kirjalikes refleksioonides. Enamik uuritavaid reflekteeris kõige sagedamini tõekspidamise tasandil (kokku 109 ideeühikut), millest 28 ideeühikut tõi välja uuritav Ü3. Kõige rohkem esitas kirjalikus refleksioonis tasandeid Ü3 (kokku 65 ideeühikut) ja kõige vähem Ü1 (kokku 25 ideeühikut). Ühtegi ideeühikut ei esitanud missiooni tasandil Ü6, vaid ühe ideeühiku nii käitumise kui missiooni tasandil esitas Ü1, ühe ideeühiku missiooni tasandil Ü5 ja ühe ideeühiku keskkonna tasandil Ü8.



Joonis 9. Refleksiooni tasandite esinemine üliõpilaste (N=9) kirjalikes refleksioonides

Refleksiooni tasandite jaotuvuses intervjuudes ja kirjalikes refleksioonides võis leida mõningaid erinevusi. Võib arvata, et erinevus sõltus uuritavate isiksuseomadustest: kes oli võimekam suuliselt, kes eelistas end väljendada pigem kirjalikult. Mõne uuritava puhul oli näha, et kirjalik refleksioon oli sündinud ajapuuduse tõttu veidi kiirustades, kuid intervjuu jaoks planeeritud ajal ei olnud tal muid plaane ning sellesse sai ta rahulikult süveneda. Või oli mõnel uuritaval kirjaliku refleksiooni puhul tunne, et „ma olen seda juba rääkinud” või „oh kui sarnased küsimused”. Kuid oli ka vastupidiseid näiteid: reflektiivse arutelu lõppedes tões

uuritav, et küsimused tulid nii kiiresti ning ta ei jõudnud üldse mõelda. Kirjalikus refleksioonis sai ta kõik rahulikult läbi mõelda. Nii väidab autor, et erinevad andmete kogumise meetodid, nii poolstruktureeritud intervjuud kui kirjalikud refleksioonid, täiendasid teineteist.

Käesolev uuringuosa vastab püstitatud teisele alaküsimusele, *millistele refleksiooni tasanditele jõuab algaja õpetaja suunatud sügava refleksiooni abil*, et suunatud sügav refleksioon toob välja reflekteerimise kõigil sibulamudeli kuuel tasandil. Erinevate tasandite esinemine viitab sellele, et kasutatud meetod võib aidata kaasa tasandite ühendamisele. Algaja õpetaja refleksiooni liikumine erinevate tasandite vahel, nii välimistelt tasanditelt sisemistele kui vastupidi, on oluline ning vajalik. Kui kokkupuude keskkonnaga annab võimaluse suunata refleksiooniprotsessi sisemiste tasandite, identiteedi ja missiooni poole, siis on oluline suunata sisemistel tasanditel toimuv refleksioon ka väljapoole. On tähtis tõlgendada oma missioon, kutsumus konkreetseks käitumiseks selliselt, et sisemine ja välimine pool saaksid kokku (Korthagen & Vasalos, 2005).

6. Arutelu

Käesoleva uurimuse tulemusena selgitati, kuidas reflekteerivad algajad tantsuõpetajad suunatud sügava refleksiooni abil. Järgnevas peatükis arutletakse peamiste tulemuste üle ja analüüsitakse uurimistulemusi vastavalt püstitatud eeldustele.

Refleksiooniks valitud teemadest esines käesolevas uuringus sagedamini muresid kui ootusi ning kategooriatest esines rohkem õpilaste; õppekava ja juhendamise/õpetamise; klassiga hakkamasaamise; mina-kui-õpetaja alamkategooriaid. Algajad õpetajad kirjeldasid oma arengut nii väljapoole suunatuna, hoolides õpilastest ning õpetades õpetatavat ainet, kui sissepoole suunatuna, keskendudes identiteedile ja missioonile. Conway & Clark (2003) toovad esile, et algaja õpetaja väljapoole suunatud mured on vajalikud ja loomulikud, kuid ka samal ajal toimuv sissepoole keskendumine on vajalik, väärtuslik ning annab märku liikumisest reflektiivse praktika poole. Algajate õpetajate keskendumine enese mõistmisele on teiste mõistmise eeldus ja sellega kaasnev asjaolu. Ainult väljapoole suunatud fookus on õpetajahariduses problemaatiline, sest välistaks võimaluse edendada isereguleeritud õppimist tulevaste õpetajate seas, kes omakorda suudaksid edendada isereguleeritud õppimist oma õpilaste seas. Käesolevas uurimuses leitud tulemused on kooskõlas Conway & Clarki (2003) mõttekäiguga algajate õpetajate murede mitmesuunalisest liikumisest.

Refleksiooni tasandite osas näitasid uurimistulemused, et reflekteeriti kõigil kuuel sibulakujulise mudeli tasandil, esinemissageduse järgi esines kõige rohkem tõekspidamise tasandi ideeühikuid, järgnesid identiteedi, keskkonna, pädevuse, missiooni ning käitumise tasandi ideeühikud.

Järgnevalt analüüsitakse uurimistulemusi vastavalt püstitatud eeldustele. Võttes vaatluse alla uuringus osalenud algajate tantsuõpetajate *teadlikkuse ideaalsest olukorrast* ning seda *piiravatest asjaoludest*, näitasid uurimistulemused, et kõige sagedamini leiti tõekspidamise tasandi ideeühikuid, mis näitab uuritavate väga selgeid seisukohti, põhimõtteid, arvamusi, st teadlikkust ideaalsest olukorrast. Väljatoodud tõekspidamisi võib nimetada algaja õpetaja pedagoogiliseks kreedoks, tema ideaalpildiks õpetamismeetodites, suhetes õpilaste ja keskkonnaga või vastupidiselt, mida nad tantsuõpetuse puhul aktsepteeritavaks ei pea. Uuritavad tajusid endast tulenevaid piiravaid asjaolusid ning jõudsid mitmelgi korral tõdemuseni, et piiravaid tegureid on võimalik vähendada rakendades oma tugevaid külgi. Kindlasti vajab ideaalsete õpetamisolukordade saavutamine rohkelt kogemusi, vähene õpetamiskogemus on sageli kõige suurem piiravam asjaolu.

Võttes vaatluse alla hinnangud, mida uuringus osalenud algajad tantsuõpetajad andsid oma *tuumomadustele/isiksuslikele tugevatele külgedele*, näitasid uurimistulemused, kuidas uuritavad end tajusid ja analüüsisid. Identiteedi tasandi ideeühikuteks kategoriseerus ligi veerand kõikidest ideeühikutest, mis näitab uuritavate võimet arutleda oma tugevate külgede/tuumomaduste üle. Oma tugevate külgede teadvustamine aitab kriitilises olukorras neid mobiliseerida ja rakendada.

Võttes vaatluse alla uuringus osalenud algajate tantsuõpetajate refleksiooni *sügavamatel tasanditel* (identiteedi ja missiooni tasandil), näitasid uurimistulemused, et ligikaudu kolmandiku kõikidest ideeühikutest moodustasid identiteedi ning missiooni tasandi ideeühikud. Kuigi oli tajutav, et uuritavad olid oma identiteedile ja missioonile ka varem mõelnud, võib-olla sel teemal oma õpingukaaslaste ning sõpradega arutlenud, siis suunatud sügav refleksioon tõi seisukohad esile uues kontekstis ning aktualiseeris need uuritavate jaoks. Korthagen & Vasalos (2005) nimetavad sügava refleksiooni olulisust kõikide tasandite ühendamisel, mis aitab kujundada õpetaja professionaalset arengut toetudes õpetaja inspiratsioonile ja tugevustele.

Võttes vaatluse alla uuritavate *teadlikkuse oma rollist valitud erialal*, näitasid uurimistulemused, et uuritavad teadvustasid oma rolli valitud erialal toetudes inspiratsioonile ja tugevustele külgedele. Samuti soovitakse end teostada kunstnikuna, nii koreograafi kui tantsijana. Toodi välja ka edasiõppimise vajadust.

Võttes vaatluse alla uuritavate *seosed suunatud sügava refleksiooniprotsessi ja edasise kutsetöö vahel*, leiti, et kõige paremini aitavad õppida saadud kogemused ning nende analüüs. Kui tulevane õpetaja pöörab oma professionaalse ettevalmistuse jooksul tähelepanu sügavale refleksioonile, aitab see tal olla teadlikum õpilaste tuumomadustest – see omakorda aitab tal juhendada õpilasi kogu õppeprotsessi vältel ja võimaldab neil mobiliseerida oma tuumomadused nii kooli ajal kui ka tulevikus (Korthagen & Vasalos, 2005).

Korthagen & Vasalos (2005) toovad välja, et sügavas refleksioonis peaks olema väiksem rõhuasetus problemaatiliste olukordade analüüsil, sest see viib tegevussuundade vähenemiseni ja kaotab niiviisi sageli kontakti kõige sügavamate tasanditega. Ka käesolevas uuringus moodustasid probleemolukorrad pigem uuringu põhja, millest arutelu alustada, ning neid otsiti ja toodi esile järgmiste alaküsimuste abil. *Milline on ideaalne lahendus*, milleni õpetaja soovib jõuda? *Millised on ideaalini jõudmisel piiravad asjaolud?* Niisugune lähenemine andis võimaluse neil teemadel laiemalt arutleda, mõtiskleda ideaalse lahenduse, oma tuumomaduste, piiravate asjaolude ning edasiste käitumismustrite üle vältides takerdumist algsesse probleemi.

Kokkuvõtvalt võib käesoleva uurimistöö tulemuste põhjal pidada Korthageni & Vasalose (2005) ja Husu *et al* (2009) mudelite ühendamist suunatud sügava refleksiooni meetodilise juhendi väljatöötamisel ja refleksiooni suunamisel algajate tantsuõpetajate professionaalses arengus õnnestunuks, sest nimetatud meetod soodustas algajate õpetajate refleksiooni kõigil kuuel tasandil. Kindlasti tuleb suunatud sügava refleksiooni meetodilist juhendit veel testida, sest käesoleva töö andmed on esialgsed tulemused. Magistritöö kitsaskohana tuleb mainida, et kuna tegu on ühekordse uuringu ja suhteliselt väikese valimiga, siis ei saa üldistada uurimistöö tulemusi kõikidele algajatele tantsuõpetajatele. Uurimustulemusi võis mõjutada ka konkreetse pedagoogilise praktika korraldus. Uurimistulemuste analüüsis oluks huvitav ning võimaldanuks mudeli mõju paremini kontrollida, kui uuringusse oleks saanud kaasata ka algaja õpetaja tegutsemise uues olukorras. Uuele kogemusele võinuks järgneda uus refleksioon. Käesolevas uuringus ei olnud sellist mitmekordset uurimust kavandatud. Lisaväärtuse käesolevas töös kohandatud meetodilise juhendi efektiivsuse hindamisele annaks selle võrdlemine teiste refleksiooni toetamise meetoditega.

Kuna Eestis on tantsuõpetajate refleksiooni vähe uuritud, siis võib käesolev töö kasulikuks osutada sellealasel edasisel uurimistööil ning pedagoogilise praktika ülikoolipoolsel juhendamisel. Uurimistulemusi aluseks võttes saab tantsuõpetajate kõrgharidusõppe õppekavades paremini planeerida pedagoogiliste ainete sisu ja mahtu. Käesolev teema väärrib kindlasti edasist uurimist ja autor loodab selles valdkonnas uurimistööd jätkata.

Kasutatud kirjandus

- Anttila, E. (2003). *A dream journey to the unknown: Searching for dialogue in dance education*. Theatre Academy: Acta Scenica 14.
- Barone, T., Berliner, D. C., Blanchard, J., Casanova, U., McGowan, T. (1996). A future for teaching education. Developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula (Ed), *Handbook of research on teacher education, 2nd edition*, pp. 1108–1149. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Bracey, L. (2004). Voicing connections: an interpretive study of university dancers experiences. *Research in Dance Education*, 5(1), 7-24.
- Buckroyd, J. (2000). *The student dancer: emotional aspects of the teaching and learning of dance*. London: Dance Books.
- Conway, P. F., Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward. A re-examination of Fuller's concern-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 465–482.
- Daudelin, M. W. (1996). Learning from experience through reflection. *Organizational Dynamics*, 24(3), 36-48.
- Denzin, N. (1970). *The Research Act*. Chicago: Aldine.
- Eesti tantsu arengukava aastateks 2003-2006. (2003). Külastatud 15. jaanuaril, 2010, aadressil http://tants.wiseman.ee/est/info/protokollid/article_id-9
- Eesti üldhariduskoolide tantsuõpetuse ainekava tööversioon. (2010). Külastatud 10. veebruaril, 2010, aadressil <http://etpl.ee/>
- Eraut, M. (1995). Schön shock. A case for reframing reflection-in-action. *Teachers and teaching: theory and practice*, 1(1), 9-22
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Research Journal*, 6(2), 207–226.
- Green Gilbert, A. (1992). *Creative Dance for all ages: a conceptual approach*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, vol. 15. pp.1277-1288. Külastatud 25. mail, 2010, aadressil <http://qhr.sagepub.com>
- Husu, J., Patrikainen, S. & Toom, A. (2007). From „hot spots” of teacher action towards „cool” reflection- Developing teachers`competencies in reflecting on teaching. In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), *Making a difference: Challenges for teachers, teaching and teacher education*, pp. 127-140. Rotterdam: Sense Publishers.
- Husu, J., Toom, A. & Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers` reflective competencies. *Reflective Practice*, 9(1), 37-51.
- Husu, J., Toom, A. & Patrikainen, S. (2009). Enhancing student teachers` reflective skills and thoughtful action. *Paper presented at the 13th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI)*. Amsterdam, the Netherlands.
- Jobbins, V. (2006). Meeting the challenge: a UK perspective. In L. Wildschut (Ed), *Colouring senses: Proceedings of the 2006 Conference of Dance and the Child International*, pp. 54-59. The Hague, The Netherlands: Dance and the Child International.
- Joyce, M. (1994). *First steps in teaching creative dance to children*. Mountain View, California: Mayfield.
- Karm, M. (2007). *Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. Doktoritöö. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Kolb, D. A. & Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In C. L. Cooper (Ed), *Theories of group processes*, pp. 33-58. New York: Wiley.
- Korthagen, F. A. J. (1982). *Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding* [Learning how to reflect as a basis for teacher education]. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15.
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J. P. A. M., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Korthagen, F. A. M. & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F. A. M. & Vasalos, A. (2009). From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education. *Paper presented at the EARLI Conference, Amsterdam*. An adaptation of this paper will be published in N. Lyons (Ed), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*. New York: Springer.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, E. (2002). *Eesti õpetaja pedagoogilised arusaamad, arvamusel ja hoiakud millenniumivahetusel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lakes, R. (2005). The message behind the methods: The authoritarian pedagogical legacy in western concert dance technique training and rehearsals. *Arts Education Policy Review*, 106(5), 3-18.
- Lavender, L. (1996). *Dancers talking dance: Critical evaluation in the choreography class*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development. Theory and Practice*. London: Kogan Page.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. London, New York: Routledge Falmer.
- Morris, G. (2003). Problems with ballet: Steps, style and training. *Research in Dance Education*, 4(1), 17-30.
- Poom-Valickis, K. (2007). *Novice Teachers` Professional Development Across their Induction Year*. Dissertation. Tallinn: University of Tallinn.
- Smith-Autard, J. M. (2002). *The art of dance in education* (2nd ed.). London: A & C Black.
- Stinson, S. W. (1997). A question of fun: Adolescent engagement in dance education. *Dance Research Journal*, 29(2), 49-69.
- Stinson, S. W. (1998). Seeking a feminist pedagogy for children`s dance. In S. B. Shapiro (Ed), *Dance, power and difference*, pp. 23-47. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tartu Ülikooli Viljandi Kultuuriakadeemia lavakunstide osakonna tantsukunsti õppekava. (2010). Külastatud 15. aprillil, 2010, aadressil <http://www.kultuur.edu.ee/203775>
- Tartu Ülikooli haridusteaduskonna lõputöö nõuded ja kaitsmise kord. (2009). Külastatud 20. veebruaril, 2010, aadressil

<http://www.ht.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=648097/Microsoft+Word+-+ht+lput+nuded+ja+kaitsmise+kord+kinnit+24.09.09.pdf>

Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaupt (Eds.), *The role of self in teacher development*, pp. 121-141. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

LISA 1. Suunatud sügava refleksiooni uurimismudel

Käesoleva uuringu etapp ja tegevus	Korthageni (2005) sügava refleksiooni mudeli etapid ja küsimused (joonis 4)	Uurija küsimused algajale õpetajale
I etapp	1.1. Kogemine/ probleemolukord (faas 1).	
1. Tantsutunni täispikkuses <i>filmimine</i> (keskmes õpetaja tegevus).		
2. <i>Filmitud materjali koos juhendajaga ülevaatamine ja STR-intervjuu (stimuleeritud tagasivaatav intervjuu) max kahe päeva jooksul peale filmimist, eesmärk tuua välja klassiruumi olukord nii selgelt kui võimalik ja sõnastada õpetaja mõtted seoses oma tegevusega. Seda osa intervjuust ei salvestata ega kasutata andmeanalüüsis.</i>	2.1. Kogemine/ probleemolukord. Milliseid probleeme sa avastasid või jätkuvalt on päevakorral? (Faas 1).	2.1.1. Mis toimus tunnis? 2.1.2. Mis oli tunni teema? 2.1.3. Kuidas sa seda teemat käsitlesid? 2.1.4. Miks sa nii otsustasid? 2.1.5. Kas see töötas/oli põhjendatud? 2.1.6. Milliseid probleeme/ riitilisi juhtumeid/olukordi (enda poolt vaadatuna) sa märkasid? 2.1.7. Mis juhtus nendes olukordades? 2.1.8. Milliste probleemidega/olukordadega soovid süvitsi edasi tegeleda?
II etapp	3.1. Teadlikkus ideaalsest olukorrast. Mida saavutasid või luua suutsid? (Faas 2).	3.1.1. Mis juhtus selles olukorras? 3.1.2. Mida sina soovisid (selle ülesandega selles olukorras)? 3.1.3. Mida õpilased soovisid? 3.1.4. Mida sina tegid? 3.1.5. Mida õpilased tegid? 3.1.6. Mida sina mõtlesid? 3.1.7. Mida õpilased mõtlesid? 3.1.8. Kuidas sina end tundsid? 3.1.9. Kuidas õpilased end tundsid? 3.1.10. Milline oleks ideaalne lahendus sellele olukorrale, milleni soovisid jõuda?
3. <i>Reflektiivne arutelu</i> 1 nädal peale STR-i.	3.2. Teadlikkus piirangutest. Kuidas korduvalt hoidusid piirangutest (käitumise, tunnete, kujutluste, uskumuste)?	3.2.1. Mis olid piiravad/segavad asjaolud, mis takistasid rakendamast ideaalset/soovitud olukorda? 3.2.2. Mis on õpilastest tulenevad takistavad asjaolud, mis segavad sind soovitud olukorrani jõudmast? 3.2.3. Mis on sinust tulenevad takistavad asjaolud? 3.2.4. Kuidas hoidusid piiravatest/

		segavatest asjaoludest?
	3.3. Teadlikkus tuumomadustest/ sinule iseloomulikest tugevatest külgedest. Milliseid omadusi on vaja realiseerimaks ideaalset olukorda ja ületada piiranguid/takistusi? (Faas 3).	3.3.1. Miks valisid just selle juhtumi? 3.3.2. Miks on see sulle tähtis? 3.3.3. Mida tähendab selle olukorra kogemus sulle isiklikult ja sulle õpetajana? 3.3.4. Mis on selle olukorra tähendus laiemas õpetamise kontekstis? 3.3.5. Millised on sinu põhimõtted/vaated õpetamise ja õppimise kohta? 3.3.6. Mis on sulle iseloomulikud tugevad küljed, mis aitavad rasketes olukordades hästi hakkama saada? 3.3.7. Millistest sinu (iseloomulikest) tugevatest külgedest oleks abi, et sarnases olukorras paremini toime tulla? 3.3.8. Kas sa oskad tuua näiteid, kuidas mõnes teises olukorras sinu tugevad küljed on aidanud olukorda lahendada?
	3.4. Tuumomaduste/tugevuste aktualiseerimine. Kuidas oma tugevaid külgi mobiliseerida? (Faas 4).	3.4.1. Kuidas saaksid oma tugevaid külgi mobiliseerida/kokku võtta ja rohkem kasutada? 3.4.2. Kas see kogemus/olukord tugevdas sinu (isiksuslikke) tuumomadusi/tugevaid külgi või seadis need kahtluse alla? 3.4.3. Kuidas see kogemus/olukord muutis sinu mõtlemist? 3.4.4. Kuidas see kogemus/olukord muutis sinu käitumist? 3.4.5. Mille poolest erineb sinu reaktsioon ja käitumine järgmisel korral, kui satud õppes sarnasesse olukorda? Lõpetuseks. 3.4.6. Milline on sinu roll valitud erialal? 3.4.7. Kes sa oled, kuidas ja kellena end tajud? 3.4.8. Mis sind inspireerib? 3.4.9. Mida oled saanud õpetamise kaudu iseenda kohta teada?
III etapp 4. Kirjalik refleksioon	4.1. Teadlikkus ideaalsest olukorrast (faas 2).	<i>Püüa analüüsida oma valitud juhtumeid allpool pakutud teemasid</i>

1-2 nädalat pärast
reflektiivset arutelu.

endale sobivalt käsitledes.

4.1.1. Probleemolukord.

4.1.2. Sinu ja õpilaste soovid, tegutsemine, mõtted, tunded selles olukorras.

4.1.3. Ideaalne lahendus sellele olukorrale.

4.2. Teadlikkus piirangutest
(faas 2).

4.2.1. Segavad/piiravad asjaolud (mis takistasid rakendamast ideaalset olukorda).

4.2.2. Endast olenevad segavad/piiravad asjaolud.

4.2.3. Teistest olenevad segavad/piiravad asjaolud.

4.2.4. Kuidas segavatest/piiravatest asjaoludest hoiduda?

4.3. Teadlikkus
tuumomadustest (faas 3).

4.3.1. Põhjus(ed), miks valisid selle probleemolukorra/kriitilise juhtumi.

4.3.2. Põhjus(ed), miks see probleemolukord/kriitiline juhtum on sulle tähtis ja tähenduslik.

4.3.3. Selle olukorra tähendus sulle isiklikult ja sulle õpetajana.

4.3.4. Selle olukorra tähendus laiemas õpetamise kontekstis.

4.3.5. Sinu vaated ning põhimõtted õpetamisele ning õppimisele.

4.3.6. Sinu (iseloomulikud) tugevad küljed, mis aitavad rasketes olukordades hästi hakkama saada.

4.3.7. Sinu (iseloomulikud) tugevad küljed, mis aitaksid sarnastes olukordades paremini toime tulla.

4.3.8. Mõni näide, kus mõnes teises olukorras Sinu tugevad küljed on aidanud olukorda lahendada.

4.4. Tuumomaduste
aktualiseerimine (faas 4).

4.4.1. Sinu (iseloomulike) tugevate külgede mobiliseerimine ja rakendamine.

4.4.2. Saadud kogemuse roll sinu isiksuslike tugevate külgede muutumises (tugevnemises või nõrgenemises).

4.4.3. Saadud kogemuse roll sinu mõtlemise ja käitumise muutumises.

4.4.4. Saadud kogemuse roll sinu reaktsiooni ja käitumise muutumises

Suunatud sügava refleksiooni roll algaja tantsuõpetaja professionaalses arengus

		kui edaspidi tekivad sarnased olukorrad.
		4.4.5. Sinu roll valitud erialal.
		4.4.6. Teadmised iseenda kohta, mis on saadud õpetamise kaudu.
5. Pärast suunatud sügavat refleksiooni toimub õpetajal katsetamine uue käitumisega iseseisvalt.	5.1. Uue käitumise katsetamine (faas 5).	.

LISA 2. Kirjalik refleksioon

Esita e-posti teel kp-ks aadressile soot@kultuur.edu.ee

Püüa analüüsida enda valitud juhtumit, käsitledes endale sobivalt allpool pakutud teemasid.

Probleemolukord.

Sinu ja õpilaste soovid, tegutsemine, mõtted ja tunded selles olukorras.

Ideaalne lahendus sellele olukorrale.

Segavad/piiravad asjaolud (mis takistasid rakendamast ideaalset olukorda).

Endast olenevad segavad/piiravad asjaolud.

Teistest olenevad segavad/piiravad asjaolud.

Kuidas segavatest/piiravatest asjaoludest hoiduda?

Põhjus(ed), miks valisid selle probleemolukorra/kriitilise juhtumi.

Põhjus(ed), miks see probleemolukord/kriitiline juhtum on sulle tähtis ja tähenduslik.

Selle olukorra tähendus sulle isiklikult ja sulle õpetajana.

Selle olukorra tähendus laiemas õpetamise kontekstis.

Sinu vaated ning põhimõtted õpetamise ja õppimise kohta.

Sinu (iseloosulike) tugevad küljed, mis aitavad rasketes olukordades hästi hakkama saada.

Sinu (iseloosulike) tugevad küljed, mis aitaksid sarnastes olukordades paremini toime tulla.

Mõni näide, kuidas sinu tugevad küljed on aidanud mõnda teist olukorda lahendada.

Sinu (iseloosulike) tugevate külgede mobiliseerimine ja rakendamine.

Saadud kogemuse roll sinu isiksuslike tugevuste muutumises (tugevnemises või nõrgenemises).

Saadud kogemuse roll sinu mõtlemise ja käitumise muutumises.

Saadud kogemuse roll sinu reaktsiooni ja käitumise muutumises edaspidi, kui tekivad sarnased olukorrad.

Sinu roll valitud erialal.

Teadmised iseenda kohta, mis on saadud õpetamise kaudu.

LISA 3. Taustaandmed uuritavate kohta

üliõpilase sugu

üliõpilase vanus

üliõpilase eelnev õpetamiskogemus (kuud, aastad)

üliõpilase õpetamistundide (45 min) arv nädalas uuritava perioodil

õpetamise koht (institutsioon)

õpilaste vanus - neil, keda uuringuperioodil õpetati ning kelle tundide analüüs osaleb uuringus

õpetatav tantsustiil

LISA 4. Kodeerimisjuhend

Kodeerimisühikuks on ideeühik, mille alla läheb üks idee, üks mõte. Kui lõigus on mitu ideed, mõtet, siis kodeeritakse see mitmeks. Tuleks vältida väga suurt tükeldamist. Eraldijääv ühik peaks olema arusaadav tervikmõttena. Järjest võib kodeerida ka mitut samasugust tasandit, nt *identiteet, identiteet, identiteet*. Kui ikka eristub uus mõte, tuleb see ka uena kodeerida. Välja võivad jääda sidesõnad, tähendust mitteomavad sõnad või laused.

Alljärgnevalt on esitatud mõned näited iga refleksioonitasandi kategoriseerimise kohta.

Esimesena on näide, kus ühes lõigus eristati viit erinevat tasandit.

„Tunnirutiini tekkimine ja sellega harjumine (keskkond). Kuna olen noor pedagoog, siis puudub ka varasem kogemus tunnirutiini tekitamisel (pädevus). Algselt andsin oma tundides palju uut materjali ja ei süvenenud põhjalikult kvaliteedile (käitumine). Seda ka osalt teadlikult, et tekitada õpilastes huvi kontaktimprovisatsiooni kui stiili vastu ja mitte kohe alguses lasta tekkida „halval“ rutiinil (tõekspidamine). Tõenäoliselt selle tõttu ei harjunud lapsed hiljem rutiiniga kuna nad arvasidki, et iga tund tegeleme paljude erinevate harjutustega ja ei süvene korralikult ühesegi pikemalt.” (keskkond).

Teine näide, kus oli üks mõte kogu lõigus.

„Õpetaja peab olema õpilastele eeskujuks. Ei tohi nõuda õpilastelt rohkemat kui ta ise suuteline. Küll aga motiveerima neid kaugemale arenema. Õpetaja ei tohi omaenese kehtestatud reeglitest üle astuda, sest siis muutub ta õpilase jaoks ebapädevaks. Õppimine tähendab distsipliini. Ka loovalade õppimine. Ka enesedistsipliin on distsipliin mida on vaja arendada, et oleks lihtsam aineid omandada ja edasi jõuda.” (tõekspidamine).

Kolmas näide toob sisse identiteedi tasandi näite.

„Üritan elada sellel samal momendil, mitte unistustes ning siia juurde võin lisada veel mitte alla andmine. Kui sellel samal momendil reaalses elus ei lähe mingi asi korda, siis üritan näha nii kaua vaeva kuni ükskord on tulemused märgatavad.” (identiteet).

Neljäs näide illustreerib missiooni tasandit.

„Õpetada lapsi liikumist nautima. Tahaksin, et nad aru saaksid, et liikumine on üks parimaid asju, mis and oma kehale teha saavad.” (missioon).

Kodeerida tuleb allpoolnimetatud kuue tasandi alusel

Keskkond. Kõik, mida nimetatakse väljaspool iseennast, kaasa arvatud klassiruumi asend, õppekava, õpilased ja nende tegutsemine, koolikultuur kogu oma nähtavate ning nähtamatute normidega. Teiste käitumisega seotud (vaevanõudev klass või kooli juhtkond, kes ei ole õpetajale tähelepanu pööranud). Keskkonna piiravad asjaolud.

Käitumine. Kõik, mida märgitakse enese käitumisena. Mida ma teen/tegin? Kuidas käitun/käitusin. Käitumismudelid. Käitumist piiravad asjaolud. Mida ma ei teinud, kuidas ei käitunud.

Pädevus, oskused. Kõik, mida nimetatakse oma kompetentsuse, pädevuse, oskusena. Mida ma juba oskan, millega saan hakkama. Mida ma oskan saadud kogemuse, uue teadmise tõttu. Ka pädevuse, oskuste puudumine, mida nimetatakse oma mitteoskamisena. Pädevust, oskusi piiravad asjaolud. Tulevad väljastpoolt (võime võtta arvesse erinevaid õpiviise või süsteemselt reflekteerida). Milles olen/ei ole kompetentne, pädev, hea?

Tõekspidamine. Kõik, mida mainitakse oma tõekspidamistest, uskumustest, arusaamadest, põhimõtetest, veendumustest, seisukohtadest, väärtushinnangutest. Mida usun/ei usu? Tõekspidamisi, uskumusi, põhimõtteid, veendumusi, arusaamu piiravad asjaolud. Inimese tuumomadused, tulevad seestpoolt. Tõdemised, teadmised, milliseid oskusi on vaja arendada, mis on veel puudulikud.

Identiteet. Kõik, kuidas ja kellena end tajutakse. Eneseteadvus. Kes ma olen/kes ma ei ole. Identiteedi tasandil arutatakse teemasid, kuidas ennast ja oma enesekontseptsiooni kogetakse. Arusaam endast. Identiteet ideaalses olukorras. Inimese tuumomadused (empaatia, kaastunne, armastus, paindlikkus, julgus, loomingulisus, otsustusvõime ja spontaansus, uudishimu, pühendumine (näiteks õppimisele) ja enesekindlus), tulevad seestpoolt. Identiteedi puudumine.

Missioon. Kõik, mis inspireerib, millisena nähakse oma rolli elus ja valitud erialal, mis annab tema elule ja tööle mõtte. Mida tahab (oma tegevusega) saavutada, kuhu ise jõuda, mida teistele pakkuda, õpetada. Kutsumus. Missioon ideaalses situatsioonis. Missiooni puudumine. Soov, mida teha tahan, mida soovin saavutada.