

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Humanitaar- ja sotsiaalsainete õpetamine põhikoolis õppekava

Airit Kõõra

ÜLDHARIDUSKOOLIDE ÕPETAJATE ARVAMUSED ÕPETAJATEVAHELISEST  
KOOSTÖÖST KOOLIS

bakalaureusetöö

Juhendaja: Marvi Remmik (PhD)

Läbiv pealkiri: Õpetajatevaheline koostöö koolis

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Marvi Remmik (PhD)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Hasso Kukemelk (PhD)

.....  
(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2016

## Resümee

### Üldhariduskoolide õpetajate arvamused õpetajatevahelisest koostööst koolis

2013. aastal korraldatud õpetamise ja õppimise uurimusest TALIS selgus, et Eesti õpetajad eelistavad professionaalsele koostööle igapäevast teabevahetust ja töö koordineerimist. Puuduvad piisavad teadmised, mis tooksid välja vähese professionaalse koostöö põhjused. Sellest lähtuvalt oli käesoleva uurimistöö eesmärk välja selgitada õpetajate arvamused omavahelisest koostööst ja selle toimimisviisidest, esitada õpetajate arvamused koostööd soodustavatest ja takistavatest teguritest ning saada teada, millised on õpetajate arvamused kooli juhtkonna rollist õpetajate omavahelises koostöös.

Uurimistöös kasutati kvalitatiivset uurimust, mille epiirilises osas koguti poolstruktureeritud intervjuude kaudu andmeid neljalt Tartu linna üldhariduskooli õpetajalt. Andmeid analüüsiti kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsiga. Uurimuse tulemustest selgus, et õpetajad väärtustavad nii professionaalset kui ka igapäevast teabevahetust ja töö koordineerimist ning peavad seda oluliseks töökoormuse vähendajaks ja õpetaja professionaalse arengu toetajaks. Uurimuses osalenud õpetajad pidasid koostööd ühiseks panustamiseks ja üksteise abistamiseks nii igapäevase kui ka professionaalse koostöö tasandil. Uuritavate hinnagul sõltub õpetajatevaheline koostöö peamiselt ajast, isikuomadustest ja kollektiivi suurususest ning vanusest. Kooli juhtkonna ülesandeks õpetajatevahelises koostöös pidasid õpetajad suunamist, tulemuste märkamist, professionaalse arengu toetamist, professionaalsete kogukondade, tööühenduste ja motiveeriva tasustamissüsteemi lisäülesannete eest loomist.

**Märksõnad:** õpetajatevaheline koostöö, õpetajatevahelise koostöö soodustamine, õpetajatevahelise koostöö takistused, professionaalsed õpetajate kogukonnad, kooli juhtkonna roll õpetajatevahelises koostöös

## Abstract

### **The viewpoints of teachers of comprehensive schools about the collaboration of teachers at school**

In 2013, a conducted study about teaching and learning TALIS showed that Estonian teachers prefer everyday information exchange and work coordination to professional collaboration. There is no expertise that would demonstrate the reasons for the lack of collaboration. According to this fact, the purpose of the current paper is to determine the viewpoints of teachers about the issues that promote or hinder the collaboration, and to become aware of the opinions of teachers about the role of the school management in the collaboration of teachers.

A qualitative research was used in the current study, which empirical part consists of the data collected from the teachers of four comprehensive schools in Tartu through semi-structured interviews. The data was analysed using an inductive content analysis in qualitative research. The research suggested that teachers value professional as well as every day information change and work coordination and consider it as an essential decreaser of a workload and a supporter of teachers' professional development. The participants of the research see collaboration as a common contribution and assistance of each other in every day basis as well as in professional level. The applicants of the research stated that the collaboration of teachers is dependent on time, personality, the size of the staff and the age. The main task of the school management in the collaboration of teachers is guiding teachers, noticing results, supporting professional development, establishing a professional community and working groups as well as motivating payments system for additional tasks.

**Keywords:** collaboration of teachers, promoting the collaboration of teachers, obstacles in the collaboration of teachers, professional teachers' communities, the role of the school management in the collaboration of teachers.

## Sissejuhatus

Resümee .....	2
Abstract .....	3
Sissejuhatus .....	5
1. Teoreetiline ülevaade .....	6
1.1. Õpetajate omavahelise koostöö toimimise eeldused .....	6
1.2. Õpetajate koostöö võimalik positiivne ja negatiivne mõju .....	7
1.2.1. Koostöö positiivsed tegurid.....	7
1.2.2. Koostöö negatiivsed tegurid.....	8
1.3. Kogukonnas õppimine .....	9
1.4. Kooli juhtkonna roll õpetajate omavahelises koostöös .....	10
2. Metoodika .....	12
2.1. Valim .....	13
2.2. Andmete kogumine ja uurimuse protseduur.....	13
2.3. Andmeanalüüs .....	14
3. Uurimistulemused .....	16
3.1. Õpetajate arvamused omavahelisest koostööst koolis.....	16
3.1.1. Koostöö olemuse kirjeldamine.....	16
3.1.2. Erinevate koostöövormide kirjeldamine. ....	17
3.1.3. Tundide vaatlemine ja ühine tundide planeerimine. ....	18
3.2. Õpetajatevahelist koostööd mõjutavad tegurid.....	19
3.2.1. Isikuomadused koostöö mõjutajana. ....	19
3.2.2. Kooli kollektiiv ja füüsiline keskkond koostöö mõjutajana .....	20
3.2.3. Riigi roll õpetajate omavahelise koostöö soodustajana.....	21
3.3. Õpetajate arvamused kooli juhtkonna rollist õpetajate omavahelises koostöös.....	22
3.3.1. Koostööks sobivate eelduste loomine. ....	23
3.3.2. Õpetaja professionaalse arengu ja koostöö toetamine.....	23
4. Arutelu .....	24
4.1. Töö piirangud ja praktiline väärtus.....	28
Tänuõnad .....	29
Autorsuse kinnitus.....	29
Kasutatud kirjandus.....	30

*Lisa 1. Poolstruktureeritud intervjuu kava*

*Lisa 2. Näide transkriptsioonist*

## Sissejuhatus

Koostöö on normiks saamas igas organisatsioonis. Üha enam oodatakse ka õpetajatelt pidevat koostööd kolleegidega, lastevanematega, kooli juhtkonnaga ning kogukonnaga. Õpetajate omavahelist koostööd näeb ette põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2010) § 25 lõige 5, mille järgi peavad õpetajad planeerima oma tööd koostöös teiste õpetajatega (Põhikooli- ja gümnaasiumi..., 2010).

Õpetajate omavahelist koostööd võib üldjoontes jagada kaheks: professionaalne koostöö ja igapäevane omavaheline teabevahetus ning töö koordineerimine (TALIS, 2013). Professionaalne õpetajate koostööpraktika annab võimaluse areneda nii personaalsel kui ka professionaalsel tasandil (Egodawette, McDougall & Stoilescu, 2011). Professionaalse koostöö kõrval on sama oluline õpetajate igapäevane omavaheline suhtlus, sest see vähendab märgatavalt õpetajate stressi ja läbipõlemise ohtu (Nias, 1999). Õpetajad vajavad töökohal kedagi, kes kuulaks nende rõõme ja muresid, tunneks kaasa, oleks empaatiline ning annaks nõu (Nias, 1998).

Übius, Kall, Loogma ja Ümarik (2014) tõid toetudes OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013. aasta tulemustele välja, et Eesti õpetajad eelistavad professionaalsele koostööle igapäevast omavahelist teabevahetust ja töö koordineerimist. Tulemused näitasid, et õpetajad arutavad väga sageli teatud õpilaste õppeedukuse üle, vaid 0,7% õpetajatest ei ole seda kunagi teinud (TALIS, 2013). Seevastu 32,9% õpetajatest pole kunagi käinud kolleegi tunnis ega andnud üksteisele tagasisidet ning 31,7% õpetajatest pole kunagi õpetanud ühtse meeskonnana samas klassis (Übius, Kall, Loogma & Ümarik, 2014).

Eelnevale toetudes võib järeldada, et õpetajate omavahelist professionaalset koostööd esineb vähem kui õpetajate igapäevast omavahelist teabevahetust ja töö koordineerimist. Puuduvad piisavad teadmised, mis tooksid välja vähese professionaalse koostöö põhjused. Sellest tulenevalt on uurimuse eesmärk selgitada välja õpetajate arvamused omavahelisest koostööst ja selle toimimisviisidest, esitada õpetajate arvamused koostööd soodustavatest ja takistavatest teguritest ning saada teada, millised on õpetajate arvamused kooli juhtkonna rollist õpetajate omavahelises koostöös.

## 1. Teoreetiline ülevaade

### 1.1. Õpetajate omavahelise koostöö toimimise eeldused

Koostöö suurendab organisatsioonilist ja õpetajate õppimist, pakkudes kestvaid ja mitteformaalseid võimalusi õpetamisoskuste parandamiseks, hariduslike otsuste tegemiseks ja õpilaste hindamiseks läbi igapäevase omavahelise koostöö toime (Conley & Pounder, 2004). Igasugune koostöö ei sünni iseenesest. Selleks on vaja eeldusi, mis teevad omavahelise koostöö võimalikuks.

Donaldson (2001) märgib, et sujuv koostöö saab alguse õpetajate omavahelisest mitteformaalsetest suhetest. Ta lisab, et tänu heale mitteformaalsele suhtlusele kogetakse üksteise optimismi, huumorit ja elurõõmu, sest kui õpetajad suhtlevad omavahel vaid formaalselt, võib see olla pidurdavaks faktoriks kindlate ja usaldusväärsete töösuhete tekkimisel. Õpetajad vajavad erinevaid võimalusi mitteformaalseteks suhete tekkeks, vaid nii on lootust kasvatada usaldavat, avatud ja positiivset töökeskkonda (Donaldson, 2001). Fenlason ja Beehr (1994) nimetavad kahte liiki sotsiaalset tuge, mida koolis üksteisele pakutakse: instrumentaalne ja emotsionaalne tugi. Esimene neist sisaldab käegakatsutavat tuge, nagu füüsiline abi, nõuanded ja teadmised. Emotsionaalne tugi eeldab Fenlasoni ja Beehri (1994) järgi toetavat suhtumist ja kaasa tundvat kuulamist. Need kahte liiki toetused avalduvad tihti ka koolides (Jarzabkowski, 2002). Nias (1998) kinnitab, et rasketel hetkedel vajavad õpetajad kedagi, kes neid kuulaks ja mõistaks ning moraalse toetuse kõrval peavad õpetajad oluliseks jagada ka oma erutust ja edu. Ta rõhutab, et eelkõige saavad õpetajad kasu sellest, kui nad jagavad oma muresid ja kordaminekuid kolleegidega, keda nad austavad oma õpetamisoskuste ning kogemuste poolest.

Lisaks mitteformaalsetele suhetele sõltub koostöö ka teistest teguritest. Brownell, Yeager, Rennells ja Riely (1997) on nimetanud õpetaja - õpetaja vahelise koostöö efektiivseks toimimiseks viis põhilist eeldust:

- jagatud visioon õpilaste õppimiseks ja õpetamiseks;
- ühine vastutus koostöö toimimiseks;
- hooliv kogukond;
- sagedane, laialdane ja positiivne koostoime õpetajate ning kooli juhtkonna vahel;
- jagatud juhtimine.

## 1.2. Õpetajate koostöö võimalik positiivne ja negatiivne mõju

Õpetajate omavaheline koostöö avaldub õpilase, õpetaja ja kooli tasandil (Vangrieken, Dochy, Raes & Kyndt, 2015). Käesolev uurimustöö keskendub õpetaja tasandile. Efektiivse töökeskkonna moodustavad head kollegiaalsed suhted ja edukas koostöö, mis on aluseks ka õpetajate ja kooli professionaalsele arengule. (Kelchtermans, 2006). Koostöö ja kollegiaalsus on omavahel tihedalt seotud ja mõjutavad teineteist, kuid pole identsed (Kelchtermans, 2006). Erinevad autorid on neid mõisteid erinevalt käsitlenud. Käesolevas uurimistöös on lähtutud Kelchtermansi (2006) käsitlusest, mille järgi on õpetajate koostöö kirjeldav nähtus, millega viidatakse reaalsele tegevustele, mida õpetajad teevad koostöös, et saavutada tööga seotud eesmärgid. Kollegiaalsuse all on viidatud koolitöötajate suhete kvaliteedile ja sellest tulenevalt ka koostööle. (Kelchtermans, 2006)

### 1.2.1. Koostöö positiivsed tegurid.

Õpetajate omavahelist koostööd käsitlev kirjandus annab laialdase ülevaate koostöö võimalikest positiivsetest teguritest nii õpetaja, õpilase kui ka kooli tasandil tervikuna. Hargreaves (1994) peab positiivseks koostöö käigus üksteisele moraalse toe pakkumist, mis aitab lahendada ja jagada tekkinud probleeme ning muresid. Ta lisab, et tänu koostööle muutub õpilase jaoks õppimine tõhusamaks ning jätkusuutlikumaks, kuna see parandab õpetamise kvaliteeti ning soodustab õpetajate professionaalset arengut. Samuti toob Hargreaves (1994) olulise aspektina välja töö ülekoormuse ja stressi vähenemise, sest tänu koostööle jagatakse omavahel tekkinud töökohustusi ning seatakse vajalikud eesmärgid, mis vähendavad suurest töökoormusest tekkinud pinget. Ta lisab, et tänu õpetajate omavahelisele koostööle reflekteerivad õpetajad rohkem enda ja teiste tööd ning tegevust. Professionaalse arengu aspektist peab Hargreaves (1994) tähtsaks ka koostöö kaudu õpetajate õppimise edendamist ning asjaolu, et koostöö suunab õpetajaid nägema ja töötama ühiselt panustatud töö kestusele selle asemel, et keskenduda vaid ülesande ja eesmärgi saavutamisele ning selle lõpetamisele.

Sarnased kasutegurid avaldusid ka Johnsoni (2003) neljas Austraalia koolis korraldatud uurimuses, kus õpetajad nimetasid omavahelise koostöö positiivsed ja võimalikud negatiivsed tagajärjed. Selgus, et õpetajad peavad omavahelise koostöö positiivseteks teguriteks eelkõige moraalsel tuge, moraali, õpetajate õppimist ja professionaalset arengut. 90% õpetajatest oluliseks emotsionaalset ja psühholoogilist tuge, mida pakuvad lähedased töösuhted, mis tihti koostööpraktikate töö efektiivsuse ja produktiivsuse kirjeldamisel võivad jääda tagaplaanile.

Lisaks olid õpetajad arvamusel, et head kollegiaalsed suhted suurendavad entusiasmi, pühendumist ning vähendavad stressi ja töölt puudumist. Samuti pidasid õpetajad oluliseks võimalust ka üksteiselt õppida: üle 80% õpetajatest hindas kõrgeks tunnet olla osa õppivast kogukonnast, mis osaleb kestvas õpetajate professionaalses arengus. Uurimuses nimetasid õpetajad oluliseks koostöö tulemusena ainetevaheliste barjääride lõhkumist, mis soodustas ainetevahelist lõimimist.

Omavahelise koostöö positiivsed tulemused avalduvad ka ühtse meeskonnana klassis õpetamises, mida ei ole kunagi teinud 31,7% Eesti õpetajatest (TALIS, 2013). Showers (1985) märgib, et selline professionaalne koostöövorm pakub õpetajale toetavat keskkonda, kus koos õppida, katsetada uusi õppemeetodeid ja strateegiaid ning anda üksteisele tagasisidet. Ta lisab, et koos tunni planeerimine ja selle andmine vähendab töökoormust ning on suurendab õpetajate töö tõhusust. 2011. aastal Kanadas 9. klassi matemaatikaõpetajatele suunatud koostööprojektiis tõid õpetajad välja, et koos tunni planeerimine ja selle andmine jättis rohkem aega tunni ettevalmistuseks ning aitas ületada raskusi, mis olid seotud näiteks tehnoloogia ja teiste töövahendite kasutamisega. Õpetajad kirjeldasid, kuidas koos tunni planeerimine ja hiljem üksteise tunni jälgimine tekitas dialoogi, mis parandas ning arendas nende professionaalset arengut (Egodawette, McDougall & Stoilescu, 2011).

Õpetajate igapäevane ja professionaalne koostöö avaldab laialdast positiivset mõju õpetajate professionaalsele arengule ning pakub moraalselt tuge, mis aitab vältida stressi ja läbipõlemise ohtu. Ühtlasi vähendab õpetajatevaheline koostöö õpetaja töökoormust ning soodustab ainetevahelist lõimimist.

### **1.2.2. Koostöö negatiivsed tegurid.**

Hariduslikud uurimused on näidanud, et kollegiaalne töö on seotud õpetajate professionaalse arenguga ja avaldab positiivset mõju õpilaste tulemusele, kuid erinevatel sotsiaalsetel, psühholoogilistel ja organisatsioonilistel põhjustel seisavad õpetajad tihti silmitsi raskustega, mis on tingitud koos töötamisest (Mindich & Lieberman, 2012). Õpetajate omavahelist koostööd ei saa alati positiivselt hinnata ja selle edu pole alati garanteeritud (Kelchtermans, 2006). Seega pole õpetajate koostöö tagajärjed alati selged ning tuleb arvesse võtta ka võimalikke riske.

Viidates Johnsoni (2003) Austraalias kahes algkoolis ja põhikoolis tehtud uurimusele, nimetasid õpetajad positiivsete tegurite kõrval ka võimalikku avalduvat negatiivset mõju.



Negatiivsete teguritena töid õpetajad välja omavahelise konkurentsi ja töökoormuse suurenemise, tekkinud pinget, mis võib suureneka konfliktiks, autonoomia vähenemise ning üldsusega vastuollu minemise.

Sõltuvalt koostöö liigist võib see õpetajate töökoormust nii vähendada kui ka suurendada. Koostööga võib kaasneka suurem töökoormus ja ajakulu, kui korraldatakse mitmeid koosolekud, mis eeldavad grupisisesed või individuaalsed ettevalmistusi (Johnson, 2003; Bovbjerg, 2006).

Õpetajate omavahelise koostöö käigus võib avalduda nii positiivne kui ka negatiivne mõju, kuid lähtudes eelnevalt nimetatud autoritele ja nende uurimustele, võib järeldada, et õpetajate omavaheline koostöö pakub laialdast positiivset mõju õpilase, kooli ning eriti õpetaja professionaalsele arengule.

### 1.3.Kogukonnas õppimine

Efektiiivne professionaalne areng ja koostöö võimaldab arendada õpetajate teadmisi, oskusi, praktikat ja soodustada neid omadusi, mis on vajalikud õpilase õpetamiseks ning parimate tulemuste saavutamiseks (Killion, 2012). Selle tõhustamiseks on loodud mitmeid erinevaid õpetajate koostööd soodustavaid kogukondi.

Levine (2010) eristab nelja õppiva kogukonna mudelit:

1. Uuriv kogukond (*inquiry community*). Õpetajatest koosnev mitteformaalne uurimisgrupp, kriitiliste sõprade rühm, mille keskmes on õpetamises puudujääkide avastamine, nende üle arutlemine ja võimalike lahenduste leidmine. Uurivas kogukonnas õpetajad arutlevad, uurivad ja reflekteerivad oma kogemusi õpetamisest. Õpetajate uurimisgrupis vaadeldakse tunde või analüüsitakse õpilaste tööd või õpetajate praktikat. Formuleeritakse üheskoos probleem, kogutakse ja analüüsitakse andmeid, esitatakse tulemusi ja seatakse tegevusplaan. (Levine, 2010).
2. Õpetajate professionaalne kogukond (*teacher professional community*). Kogukond keskendub sotsiaalsetele normidele, praktikatele, uskumustele ja ühisele usaldusele, mida õpetajad üheskoos arendavad (Levine, 2010). Professionaalses kogukonnas suundub fookus õpetamiselt õppimisele – luuakse soodsad tingimused õpilaste õppimiseks. Õpetajad loovad kestva koostöökultuuri, mille jooksul analüüsitakse ennast ja arendatakse oma pedagoogilist meisterlikkust. Eesmärk on teha midagi, mida kõik kolleegid saavad kasutada, näiteks uuringud, õppevahendid, aine- ja töökavad. Õpetajate professionaalse kogukonna toimimine eeldab osalistelt pühendumust ja

püsimist. Kogukond otsustab oma efektiivsuse üle tulemuste põhjal, kogudes ja töödeldes relevantseid andmeid, mis on kasutuskõlblikuks informatsiooniks kogu meeskonna jaoks. (DuFour, 2004).

3. Õppijate kogukond (*community of learners*). Eesmärk on väärtustada kooli kui õppijate kogukonda, kus iga osaline teab õppimise väärtust ning toetab kestva õppimist nii kooli, õpetaja kui ka õpilase tasandil. Rõhutatakse, et lisaks õpilasetele on õppijad ka õpetajad. (Levine, 2010).
4. Praktikakogukond (*community of practice*). Praktikakogukond on pigem mitteformaalne kogukond, kuhu kuuluvad inimesed, kes jagavad muret või kirge selle vastu, mida nad teevad ja õpivad omavahel suheldes ning tegutsedes, kuidas teha seda veelgi paremini. (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). Praktikakogukondades saavad tuge ka algajad õpetajad, kes jälgivad juba kogenud kolleegide tööd ning õpivad sellest (Levine, 2010).

Toetudes erinevatele kogukonna mudelitele võib õppijate kogukonda ja õpetajate professionaalne kogukonda pidada olemuselt sarnasteks, sest mõlema eesmärgiks on koostöö ja õppimise kaudu toetada efektiivset õpet ning õpetamist, mis oleks õpilase jaoks võimalikult kasulik. Uuriv kogukond ja praktikakogukond on pigem mitteformaalsed kogukonnad, kus on keskmis aktuaalne küsimus või probleem, millele üheskoos leitakse võimalik lahendus.

#### **1.4.Kooli juhtkonna roll õpetajate omavahelises koostöös**

Efektiivse ja koostööl põhineva koolikultuuri loomisel on oluline roll kooli juhtkonnal, kes julgustab õpetajaid töötama koostöös teiste õpetajate ja juhtkonnaga, et toetada õpilaste õppimist (Fullan, 1993; Hord, 2004). Kuna koostöökultuur ja arvamused sellest on igas koolis ja riigis erinevad, uuris 2013.aastal uuring TALIS nii koolijuhtide kui ka õpetajate hoiakuid oma kooli koostöökultuurist. Eesti koolijuhtide hinnangust selgus, et nad hindavad oma koolis koostöökultuuri taset väga kõrgelt, kuid koolijuhtide ja õpetajate hoiakuid võrreldes selgus, et õpetajad on oma koolis koostöökultuuri mõnevõrra madalamalt hinnanud (TALIS, 2013). Kui 99% koolijuhtidest oli arvamusel, et koolis valitseb koostööle suunatud kultuur, mida iseloomustab vastastikune toetus, siis sellega nõustusid 74,5% õpetajatest (Übius, Kall, Loogma & Ümarik, 2014).

Fultoni ja Brittoni (2011) järgi on professionaalne õpetajate koostöö tõhusam, kui seda toetab kooli juhtkond, kes annab professionaalsetele kogukondadele piisavalt vabadust ja aega, et teha otsuseid, mis põhinevad õpilaste vajadustel. Nad lisavad, et kooli juhtkond peaks

tekitama usaldusliku keskkonna ning samal ajal tagama asjakohased meetodid, et kindlustada õpetajate professionaalsete kogukondade toimimine ja koostöö efektiivsus.

Hargreaves (1994) nimetab kooli juhtkonnast sõltuvalt kahte erinevat liiki koostööd: koostööl põhinev kultuur (*collaborative cultures*), mille toimimine on spontaanne, osalistele antakse otsuste ning koostöö tegemisel võimalikult palju vabadust ning piisavalt aega ja kunstlik kollegiaalsus (*contrived collegiality*), kus koostööd juhib ja korraldab vaid kooli juhtkond.

Hargreaves (1994) iseloomustab koostööl põhineva kultuuri peamiseks tunnuseks kooli juhtkonna toetust ja koostöö soodustamist, kuid sellele vaatamata peaks koostöö püsivus ning toimimine olema eelkõige tagatud õpetajate kogukondade poolt. Ta lisab, et koostöö ei tohiks tuleneda sunnist, vaid õpetajate väärtustest ja uskumusest, et koos töötamine on produktiivne ja nauditav. Hargreavesi (1994) kohaselt peaksid õpetajad ise looma ja seadma koostööl põhinevaid ülesandeid ning eesmärke, mille saavutamiseks võivad toimuda planeeritud koosolekud, kuid ei pea sellist vormi domineerivaks. Ta on seisukohal, et koostöö lõpptulemused võivad olla ebakindlald ja ettearvamatud, sest koostööl põhineva kultuuri toimimine on vaba ning eesmärgini jõudmine pole kooli juhtkonna poolt otseselt kontrollitud ega korraldatud.

Hargreaves (1994) nimetab ka kunstliku kollegiaalsusele omased tunnused, mille peamine erinevus koostöö põhineva kultuuriga on juhtkonna otsene korraldus ja eesmärk koostöö tegemiseks, mistõttu ei ole omavaheline koostöö spontaanne ega vabatahtlik. Ta lisab, et otsuste korralduste kõrval on juhtkond kindlaks määranud ka aja ja koha, kus koostööd tehakse. Vaatamata juhtkonna korraldustele, ei soodusta kunstlik kollegiaalsus õpetajate edasist professionaalset arengut ega omavahelist efektiivset koostööd (Hargreaves, 1994; Kelchtermans, 2006).

Professionaalne koostöö on edukates koolides oluline komponent (Leonard & Leonard, 2001). Koostööl põhinev koolikultuur saab tekkida vaid siis, kui kogu kool on ühtlasi õppiv kogukond ning järgib õppiva organisatsiooni põhimõtteid (Senge, 2009).

Senge (2009) on nimetanud õppiva organisatsiooni viis distsipliini, mida iga organisatsiooni liige endas arendama peaks:

1. Isiklik meisterlikkus. Suutlikkus sidusalt väljendada oma personaalset visiooni.
2. Jagatud visioon. Seab fookusesse vastastikused eesmärgid. Ühise eesmärgiga inimesed loovad grupis või organisatsioonis õppides ühise tulevikuvisioni, põhimõtted ja põhitegevused, mille kaudu seda loodetakse saavutada.

3. Mõttemudelid. Arendavad teadlikkust suhtumisest ja tajudest suhetes. Õppiva kooli konseptsioonis arendatakse võimet rääkida ohtlikest ja ebameeldivatest asjadest turvaliselt ning tulemuslikult.
4. Meeskonnaõpe. Õppivas koolis muudavad erinevate tehnikate, nagu dialoog ja oskuslik diskussioon, kaudu meeskonnad oma kollektiivset mõtlemist, et saavutada ühiseid eesmärke.
5. Süsteemne mõtlemine. Aitab paremini mõista omavahelist sõltuvust ja muutusi. See põhineb areneval tagasiside kätiumise teoorial ja kompleksusel. Aitab leida süsteemis parandamist vajavaid valdkondi.

Ka Hord (2004) peab kooli juhtkonna rolli professionaalsete kogukondade tekkimisel väga oluliseks. Kooli juhtkond koos õpetajatega peavad olema õppijad: küsimuste esitajad, uurijad ja lahenduste pakkujad ning töötama selle nimel, et areneks nii kool kui ka õpilaste õppeedukus.

Teoreetilisi vaatenurki kokku võttes võib järeldada, et õpetajate professionaalne koostöö ja igapäevane omavaheline teabevahetus ning töö koordineerimine on olulised komponendid nii õpilase, õpetaja kui ka kooli edukas arengus. 2013. aastal korraldatud uurimusest TALIS selgus, et Eesti õpetajad teevad võrreldes igapäevase omavahelise teabevahetuse ning töö koordineerimisega vähe professionaalselt koostööd. Puuduvad piisavad teadmised, mis toeksid välja vähesel professionaalsel koostöö põhjused. Bakalaureusetöö eesmärk on välja selgitada, millised on õpetajate arusaamad omavahelisest koostööst ja see toimimisviisidest, esitada õpetajate hinnangul võimalikud põhjused, mis takistavad ja soodustavad omavahelist koostööd ning teada saada, milline on õpetajate arvates kooli juhtkonna roll õpetajate omavahelises koostöös. Sellest tulenevalt on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

- Kuidas kirjeldavad õpetajad omavahelist koostööd koolis?
- Millised tegurid võivad õpetajate arvates omavahelist koostööd soodustada ja takistada?
- Millised on õpetajate arvamusel kooli juhtkonna rollist õpetajate omavahelises koostöös?

## 2. Metoodika

Uurimistöös kasutati kvalitatiivset uurimisviisi, mis võimaldas kirjeldada ja analüüsida uuritavate arusaamu, hinnanguid, kogemusi ja tõlgendusi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2005) õpetajate omavahelisest koostööst koolis.

## 2.1.Valim

Valimi moodustamisel kasutati mugavusvalimit. Uuritavad olid uurimistöö autorile varasemalt tuttavad ja lihtsalt kättesaadavad (Õunapuu, 2014). Kõik uuritavad töötasid Tartu linna üldhariduskoolides. Kaks uuritavat töötasid ühes koolis, kuid üks neist klassiõpetajana ja teine II ning III kooliastmes aineõpetaja ning klassijuhatajana. Kaks ülejäänud uuritavat töötavad teistes üldhariduskoolides põhikooli II ja II astmes aineõpetajatena ning klassijuhatajatena. Uuritavatel on erinev tööstaaz. Konfidentsiaalsuse tagamiseks asendati kõik nimed pseudonüümidega. Uurimuses osalenud nelja õpetaja taustandmed on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Uurimuses osalenud Tartu linna üldhariduskoolide õpetajate taustaandmed

Pseudonüüm	Tööstaaz	Õpetatav kooliaste
Katrin	36 aastat	II ja III kooliaste, klassijuhataja
Tiiu	34 aastat	I ja II kooliaste, klassiõpetaja
Reelika	üle 30 aasta	II ja III kooliaste, klassijuhataja
Kerli	4 aastat	II ja III kooliaste, klassijuhataja

Uuritavatega võeti ühendust nii personaalselt kohtudes kui ka e-kirja teel. Intervjuud viidi läbi uuritavatele sobival ajal ja kohas. Kõik intervjuud toimusid koolides, kus õpetajad töötasid.

## 2.2.Andmete kogumine ja uurimuse protseduur

Uurimuses kasutati andmekogumiseks poolstruktureeritud intervjuud. Poolstruktureeritud intervjuud on mugav kasutada fenomenoloogilistes uurimistöödes, kus soovitakse uurida varjatud nähtusi ja nende tunnuseid ning selle kavandamisel pannakse kirja konkreetseid teemasid ja üldist laadi küsimused, mille esitamise järjekorra määrab intervjuueerija, kes võib vajaduse korral küsimusi ümber sõnastada või juurde lisada (Õunapuu, 2014).

Poolstruktureeritud intervjuu sobib käesoleva uurimistöö andmete kogumiseks ja analüüsimiseks, sest uurimistöö käigus esitatakse uuritavate kogemused seoses õpetajate omavahelise koostööga ja arvamused, mis on seotud koostöö toimimisega. Intervjuu küsimused on uurimustöö autor koostanud lähtuvalt uurimusküsimustele ning toetudes

varasematele uuringutele ja teooriatele (Brownell, Yeager, Rennells & Riely, 1997; Hargraves, 1994; Johnson, 2003; Levine, 2010).

Poolstuktureeritud intervjuu kava koosnes kolmest teemaplokist: õpetajate kirjeldused ja arvamused omavahelisest koostööst koolis ning nende isiklikud kogemused, koostööd soodustavad ja takistavad tegurid, riigi ja kooli juhtkonna roll õpetajate omavahelises koostöös. Esimeses teemaplokis sisaldasid küsimused õpetajate hinnanguid ja kirjeldusi omavahelisest koostööst koolis, arvatavat mõju õpilasele ja õpetaja professionaalsele arengule. Seejärel esitati küsimused isiklike koostöö kogemuste kohta, mis on seotud nii igapäevase kui ka professionaalse koostööga, erinevate valdkondade ja tegevustega. Teises teemaplokis esitatud küsimused on seotud õpetajate hinnangutega, mis võiksid omavahelist koostööd soodustada ja takistada. Kolmanda teemaploki küsimused uurivad kooli juhtkonna ja riigi mõju õpetajate omavahelisele koostööle. Lõpetuseks küsiti õpetajate arvamusi, mida teha selleks, et koostöö oleks efektiivsem. Samuti pakuti uuritavatele võimalust küsimusi lisada või täpsustada. Intervjuu küsimustik on toodud lisas.

Enne intervjuude alustamist kirjeldas töö autor uurimistöö teemat, eesmärke ning läbiviimise protsessi. Pärast prooviintervjuu läbiviimist sai autor piisavas mahus vastused püstitatud uurimisküsimustele ning seetõttu ei pidanud vajalikuks lisada ega muuta intervjuu kavas olevaid küsimusi. Seega otsustati prooviintervjuu lisada andmeanalüüsi. Intervjueeritavatel küsiti transkribeerimise eesmärgil luba intervjuu diktofoniga salvestamiseks ja pakuti võimalust transkribeeritud intervjuud hiljem lugeda, mida ka üks uuritavatest kasutas. Igale uuritavatele kinnitati tema ja intervjuus kasutatud nimede konfidentsiaalsust, mille tagamiseks asendati kõik nimed pseudonüümidega. Intervjuu alguses küsiti uuritavatel taustandmeid, nagu tööstaaž ja mitmes koolis on varasemalt töötatud. Intervjuu käigus küsiti täpsustavaid ja kontrollküsimusi, mis takistasid vastuste valesti tõlgendamist. Intervjuud toimusid 2016. aasta märtsis ja aprillis. Keskmiselt oli ühe intervjuu kestus 48 minutit. Kõige lühem intervjuu kestis 39 minutit ja kõige pikem 1 tund ja 2 minutit.

### **2.3. Andmeanalüüs**

Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi meetodit, mis võimaldab uurimistulemusi kirjeldada, kategoriseerida ja keskenduda teksti sisulisele tähendusele (Laherand, 2008). Andmeanalüüs koosnes transkribeerimisest, kodeerimisest ning kategoriseerimisest.

Andmete analüüs algas intervjuude transkribeerimisega, mis toimus vahetult pärast iga intervjuu läbiviimist. Ühe intervjuu transkribeerimiseks kulus ligikaudu kuus tundi. Vigade vältimiseks loeti transkribeeritud intervjuud korduvalt läbi ning võrreldi mitmeid kordi ka helisalvestusega.

Transkribeeritud intervjuudele järgnes kodeerimine andmetöötluskeskkonnas *QCAmap*, mida uurimistöö autor õppis kasutama aine “Andmeanalüüs kvalitatiivses uurimuses: sisuanalüüs” raames. Transkribeeritud intervjuud analüüsiti ühe kaupa igast uurimisküsimusest lähtuvalt. Intervjuus tehti aktiivseks ja anti koodid tähenduslikele üksustele, mis olid seotud püstitatud uurimisküsimusega. Koodile antud nimi tulenes tähendusliku üksuse üldistatusest. Nii tekkis igal uurimisküsimusel oma koodide loend, mida oli sarnaste tähenduslike üksuste puhul võimalik korduvalt kasutada. Uurimuse usaldusväärsuse suurendamiseks kodeeriti intervjuusid kodeerijasiseselt erinevatel ajahetkedel mitu korda ning seejärel võrreldi saadud koode ning mõlemat kodeerimiskorda arvestades pandi need kooskõlla (Mayring, 2014).

Uurimistöö autor pidas lihtsamaks teha kategoriseerimist käsitsi. Selleks printiti välja koodide loendid ning lõigati need sedeliteks. Kolmest uurimisküsimusest lähtuvalt moodustus kolm tulpa, kuhu hakati alakategoriateks koondama sisult sarnaseid koode. Alakategoriatesse paigutatud koodid moodustasid sarnase sisu põhjal omakorda peakategooriad. Nii ala- kui ka peakategooriatele pandi sisult lähtudes üldised nimetused. Näide koodide, alakategoriate ja peakatekoogia moodustamisest on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Näide koodide, alakategoriate ja peakatekoogia moodustamisest.

Koodid	Alakategooriad	Peakategooria
Töörühmad LP-rühmad Õppetoolide koosolekud Kolleegilt kolleegile	Koostöövormid koolis	Erinevate koostöövormide kirjeldamine
Koostöö aineõpetajatega Lõiming		
	Lõiming	

Kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa, lähtudes tekkinud ala- ja peakategooriatest. Tulemuste kinnitamiseks ja illustreerimiseks kasutatakse kaldkirjas intervjuus osalenud õpetajate tsitaate, mida on eelnevalt parema loetavuse ning mõistmise eesmärgil vähesel määral keeleliselt toimetatud.

### 3. Uurimistulemused

Järgnevalt antakse uurimisküsimustest lähtuvalt ülevaade õpetajate arvamustest omavahelisest koostööst koolis, omavahelist koostööd takistavatest ja soodustavatest teguritest ning kooli juhtkonna rollist õpetajate omavahelises koostöös. Tulemused esitatakse uurimisküsimuste kaupa.

#### 3.1.Õpetajate arvamused omavahelisest koostööst koolis

Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse “Kuidas kirjeldavad õpetajad omavahelist koostööd koolis?” andmeanalüüsi tulemustest. Eristus kolm kategooriat: 1) koostöö olemuse kirjeldamine, 2) erinevate koostöövormide kirjeldamine (alakategooriateks *koostöövormid koolis* ja *lõiming*) ja 3) tundide vaatlemine ja ühine tundide planeerimine.

##### 3.1.1. Koostöö olemuse kirjeldamine.

Uurimuses osalenud õpetajad kirjeldasid omavahelist koostööd koolis kahe või enama õpetaja ühiseks panustamiseks nii professionaalsel kui ka igapäevasel suhtlustasandil. Koostöö defineerimisel nimetati professionaalseks koostööks tundide vaatlemist, materjalide koostamist ja vahetamist, ühiselt tundide läbiviimist ja kolleegidega teadmiste jagamist. Igapäevase suhtluse ja töö koordineerimisena nimetati peamiselt üheskoos õpilase toimetuleku üle arutlemist ning ürituste ja erinevate sündmuste korraldamist.

*Ma arvan, et õpetajate koostöö on ühine panustamine nii tunni läbiviimisse, materjalide jagamine omavaheline, teadmiste jagamine samamoodi. Kui ma midagi ei tea, küsin vanemalt kolleegilt. Igasugused ma arvan, et ju üritused samamoodi. Üritused, sündmused koolisisesed-koolivälised. Selline igakülgne üksteise abistamine. (Kerli)*

Kõik uurimuses osalenud õpetajad pidasid omavahelist koostööd oluliseks. Õpetajad tõid välja, et omavaheline koostöö lihtsustab ja vähendab õpetaja ning õpilase koormust, mis on õpetajate sõnul ka koostöö peamine eesmärk. Koostöö tegemine õpilase heaolu nimel ilmnes nii klassijuhataja kui ka aineõpetaja tasandil. Klassijuhatajatena pidasid õpetajad oluliseks teha aineõpetajatega koostööd, et tagada koolis õpilase heaolu ja toetada tema sotsiaalset ning hariduslikku toimetulekut.

*/.../ koolis meie eesmärk on ju, et õpilastel oleks võimalikult lihtne ja arusaadav ja tore ja sellepärast me ka koostööd teemegi. Muidu võiks ju omaette punnitada, aga meie eesmärk on, et temal seal pingi taga oleks hea ja arusaadav. (Kerli)*



Õpetajate professionaalse arengu toetamist läbi omavahelise koostöö nimetasid õpetajad eelkõige võimalust üksteiselt õppida, olenemata sellest, kas tehakse koostööd sama või erineva aine õpetajaga. Uurimuses osalenud noor õpetaja pidas tööl alustamisel oluliseks tuge, mida pakkusid vanemad kolleegid erinevate meetodite ja materjalide jagamisega. Pikema tööstaažiga õpetajad väärtustasid koostööd ka nooremate kolleegidega, kes jagavad nendega ülikoolis omandatud teadmisi, uusi võimalusi ja programme tundide mitmekesistamiseks ning abistavad tehnoloogia kasutamisel.

*Mu eelmine kolleeg õppis ülikoolis. Tema oli noor, ta õppis magistrantuuris. Ta käis jälle loengul ära, ta tuli jälle ja me arutasime jälle. Nii äge, mulle meeldis! /.../ Jagame kogemusi, arutame, mismoodi teha, kuidas on. (Reelika)*

### 3.1.2. Erinevate koostöövormide kirjeldamine.

**Koostöövormid koolis.** Uuritavad õpetajad nimetasid erinevaid kooli juhtkonna algatatud koostöö vorme, näiteks töörühmad, õppetoolide koosolekud, kolleegilt kolleegile ja osalemist LP-mudelisi, kus rühmades erineva aine õpetajad lahendavad õppekeskkonna ja pedagoogilise analüüsi kaudu õppe- ja käitumisprobleeme. Töörühmad luuakse peamiselt õppekava, arengukava või muude dokumentide aruteluks. Õppetoolidesse ja kolleegilt kolleegile koostöövormi koonduvad sama ainevaldkonna õpetajad, näiteks algklasside õpetajad, loovainete õpetajad, keeleõpetajad ja reaalinete õpetajad. Koosolekute käigus arutatakse päevakajaliste teemade üle, jagatakse uusi teadmisi ja oskusi, mis on koolitustel osaledes või iseseisvalt omandatud.

*Iga õpetaja peab nagu rühma viima oma nagu probleemi, mis tal on esile kerkinud ja seda hakatakse siis ühiselt lahkama, arutama, uurima, leitakse lahendusi. Igal ühel on oma ülesanne, mida ta tegema peab järgmiseks korraks. Siis peab ta selle rühmas ette kandma, mida ta on siis leidnud ja teinud. /.../ Laps näeb ka, et näiteks viis või kuus õpetajat tunneb tema asja vastu huvi, et see on ka suur asi. (Tiiu)*

**Lõiming.** Erinevate aineõpetajate koostöö soodustab ainete lõimimist ja selle nimel teevad ka uurimuses osalenud õpetajad koostööd teiste aineõpetajatega. Õpetajad tõid välja, et lõiming aitab õpilastel õpitud paremini kinnistada, lihtsustada, luua ainetevahelisi seoseid ja mõista, et erinevad õppeained pole kindlalt piiritletud. Samuti oldi arvamusel, et ainete lõimimine teeb õppimise ja õpetamise huvitavamaks.

*Hea omadus on loomulikult see, et õpilastel on huvitavam ja selles mõttes ka lihtsam, et ongi näha, et aine ei ole siin kastis, vaid see valgub ka mujale. (Kerli)*

Õpetajad nimetasid ainete lõimimist küll väga oluliseks, kuid pidid tõdema, et ajaressursi puudumise tõttu ei jõuta teha lõimingu nimel koostööd piisavas ja soovitud mahus. Õpetajad kirjeldavad, et ka kooli juhtkond on andnud ülesandeks enne õppeaasta algust erinevate ainete õpetajatel saada kokku, vaadata üle oma materjalid ning panna koos ajaliselt paika läbivad teemad, kuid see on jäänud aja puudumise ning muude töökohustuste tõttu vaid põgusaks mõtteks. Seetõttu kooskõlastatakse jooksvalt erinevate aineteõpetajatega tundides sarnaste teemade läbimine. Uurimuses osalenud õpetaja pidas suureks puudujäägiks ka põhikooli riiklikus õppekavas lõimingu selgesõnalise ettekirjutuse puudumist, mille olemasolu lihtsustaks õpetajate tööd.

*Ideaalne oleks ta tõesti niiviisi, et enam-vähem ühel ajal kõik need ühesugused lõimingud jooksevad läbi või läbi teemade. /.../ Ma mõtlesin, et kui see uus õppekava tuleb, ma tõesti mõtlesin, et ehk nad teevad need lõimingud ära, et mõtle kui lahe. Midagi ei tehtud. Kirjutati küll, et lõiming selle ja sellega, aga mis kirjutad noh.... Oleks, et ta kirjutaks teema juurde täpselt, aga jah. Minu arust on see hästi suur puudujääk, aga see aitaks hästi palju lastele kaasa. (Reelika)*

### 3.1.3. Tundide vaatlemine ja ühine tundide planeerimine.

Uurimuses osalenud õpetajate arvates on oluline külastada kolleegide tunde, sest see annab võimaluse üksteiselt õppida. Vaatamata sellele on õpetajate sõnul tundide vaatlemine osades koolides tavapärane ja teistes mitte. Peamiseks põhjuseks, miks ei külastata kolleegide tunde, nimetati ajapuudust, mille tõttu ei ole tulnud teiste õpetajate tundide külastamine koolis teemaks, kuid tõdeti ka tundide vaatlemise kombe puudumist. Uurimuses osalenud õpetajad, kes vaatlevad kolleegide tunde, märkisid, et nende koolides on alati juhtkonna algatusel üksteise tunde külastatud. Kolleegide tunde vaadelnud õpetajad pidasid tähtsaks eneserefleksiooni ja tagaside andmist.

*Pärast see vahetu emotsioon on endal selline sissevaatav ja tagasivaatav, et huvitav, kas ma saaksin midagi enda töös kasutada ja kuidas oleks mina võib-olla teisiti teinud, et sellises olukorras ta käitus nii. Igasugune koostöö aitab ikkagi endal ka areneda. /.../ Kui sa vaatad selle tunni ära, anna tagasisidet ka, et selles mõttes noorele õpetajale on see tagasiside tohutult oluline. (Kerli)*

Ühist tundide planeerimist ja tundide andmist esineb uuritavate õpetajate hinnangul harva. Õpetajad nimetavad selle peamiseks põhjuseks ajapuudust, sest ei leita ühiselt sobivat aega, mil mitmel õpetajal oleks ühiselt aega tunde planeerida ja neid ka anda. Koos tundide planeerimist ja andmist on õpetajate sõnul esinud pigem kehalise kasvatus tundides, kus on lihtne ühendada erinevaid klasse.

*Meil on ka sellist asja nagu samas klassis õpetamine. /.../ Ja mina olen päris palju huvitavat kõrva taha pannud. Me lepime kokku, et kord teed sina näiteks soendusharjutusi, kord teed sina nagu põhiharjutused ja siis on ju väga tore näha,*

*mida kolleeg teeb ja see on hästi hea asi. /.../ Kui on üks õpetaja, siis tahes tahtmata sa hakkad ennast kordama, aga kui sul on mitu õpetajat, siis mitu pead on ikka mitu pead. (Tiiu)*

### 3.2.Õpetajatevahelist koostööd mõjutavad tegurid

Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse “Millised tegurid võivad õpetajate arvates omavahelist koostööd soodustada ja takistada?” andmeanalüüsi tulemustest. Eristus kolm kategooriat: 1) isikuomadused koostöö mõjutajana (alakategooriateks *koostööd soodustavad isikuomadused* ja *koostööd takistavad isikuomadused*), 2) kooli kollektiiv ja füüsiline keskkond koostöö mõjutajana (alakategooriateks *kooli kollektiiv ja kooli suurus koostöö mõjutajana*, *kooli füüsiline keskkond koostöö mõjutajana* ning *internet koostöö soodustajana*) ja 3) riigi roll õpetajate omavahelise koostöö soodustajana (alakategooriateks *õpetajate ajaressursi puudumine* ja  *motiveeriv tasustamine*).

#### 3.2.1. Isikuomadused koostöö mõjutajana.

**Koostööd soodustavad isikuomadused.** Uurimuses osalenud õpetajate arvates on koostöö eelduseks head omavahelised suhted, vajadus teha koostööd ja oskus sõnastada selgelt oma mõtteid ning soove. Lisati, et mõne kolleegiga on lihtsam koostööd teha kui teisega, sest koostöö sõltub inimesest. Koostööd soodustavateks isikuomaduseks peeti kompromissivalmidust, paindlikkust, ausust ja ärakuulamisoskust. Õpetajate sõnul tuleb tunda erinevaid õpetajaid ja teada, kuidas neile läheneda, kuid tihti lihtsam on pöörduda nende kolleegide poole, kellega on juba varasemalt koos töötades positiivsed kogemused.

*Kui sa ükskord proovid ja teinekord proovid ja sul ei kuku see asi välja, kui ei leia nagu seda ühist punkti, siis tahes tahtmata võib-olla otsid endale teise inimese, kellega sobib sul koostöö. Inimesed on väga erinevad ja eriti õpetajad on kõik suured isiksused. (Tiiu)*

**Koostööd takistavad isikuomadused.** Koostööd takistavateks isikuomadusteks nimetasid õpetajad peamiselt oma soovide ja plaanide liigset pealetükkivust, ükskõiksust, kohusetunde puudumist, kahepalgelisust, sõnapidamatust, mugavust ja passiivsust. Koostöö takistajana peeti ebavõrdset panustamist ja vaid iseenda huvidega arvestamist. Õpetajate sõnul on oluline koostöösse vastastikku ning võrdselt panustada, sest vastasel juhul ei ole tegemist enam koostööga.

*Õpetajate vahel mulle tundub on nagu õpilastelgi, et kui on paaristöö, rühmatöö, siis on ikka keegi rühmas on liider, kes teeb rohkem ja teised, siis hakkavad selle aktiivsema peal liugu laskma, et õpetajate puhul on tegelikult täpselt sama asi. /.../ Siiamaani olen tundnud, et enamasti mingisugune, no ütleme mingisugune 90%*

*ürituste korraldamise puhul, et olen mina see aktiivsem pool, et tihti väsitab ära. (Kerli)*

Vaatamata esinenud takistustele, olid õpetajad arvamusel, et pärast ebaõnnestunud koostööd ei tohi lasta end sellest mõjutada. Tuleb hoida silmad lahti ja olla avatud ka kolleegide pakkumistele.

*Aga ma tahaksin nagu ainet huvitavalt ja mõnusalt õpetada, aga jah ma arvan, et selleks ma saaksin silmad lahti hoida ja võib-olla ka selles mõttes mitte nii pessimistlik olla mingite ebaõnnestumiste suhtes, et kui mul on siin neli viis kogemust koostöö suhtes, mis on metsa läinud, siis püüda nendest lahti lasta ja järgmine kord ikkagi proovida uuesti. (Kerli)*

### 3.2.2. Kooli kollektiiv ja füüsiline keskkond koostöö mõjutajana.

**Kooli kollektiiv.** Uurimuses osalenud õpetajate arvamused kooli kollektiivi suurusest koostöö soodustajana olid erinevad. Osalt oldi arvamusel, et suurema õpetajate ja õpilaste arvuga koolis tehakse rohkem omavahelist koostööd, sest kollektiivis on rohkem inimesi, kellega suhelda ja koostööd teha. Vastupidiselt peeti suurt kooli ka koostöö takistajaks ning väikest kooli koostöö soodustajaks, sest suures kollektiivis ei pruugi õpetajad üksteist lähemalt tunda ega omavahel kokku puutuda.

*Aga ma ütlen, et meie majas on kogu aeg seda koostööd tehtud ja kindlasti on meie pluss see, et me ei ole väga suur kool. /.../ Kui meie kool on jäänud kahe paralleeliga kooliks, siis ma leian, et see on päris optimaalne suurus, et on kolmkümmend pluss natukene õpetajaid. See soodustab koostööd, et ma arvan, et kindlasti. Kui meil oleks ka mingi seitsekümmend või kaheksakümmend õpetajat, siis puhtfüüsiliselt sa paljudega ei puutukski kokku. Selleks ei ole ka vajadust. (Katrin)*

Kollektiivi ja õpetaja vanus on samuti uurimuses osalenud õpetajate arvates koostöö mõjutaja. Õpetajate sõnul ei julge noored õpetajad vanematelt kolleegidelt tihti abi küsida, sest tuntakse end ebakindlalt ning vanemaid kolleege tähtsate ja tarkadena. Seetõttu üritati algaja õpetajana ise teatud probleemide lahendamise või meetodiliste materjalide leidmisega toime tulla.

*Ma mäletan, kui ma ise alustasin, siis ma olin ka pigem selline üksinda punnija ja et ise otsin mingeid materjale ja ise-ise-ise ja et noh iseennast vaja tõestada endale. Iseendale vaja selgeks teha kõik asjad, aga mida aeg edasi, siis ma arvan, et ma ka julgen ja tahangi rohkem koostööd teha, et kasvõi mingite materjalidega seoses, et kui ma tean, et mul seal vanemal kolleegil on mingeid materjale, ma lähen ja küsin, et vanasti ma pigem jah uurisin ise. (Kerli)*

Pikema tööstaažiga õpetaja lisas, et tihti vanemad kolleegid ei märka noorele õpetajale abiks olla, sest ollakse arvamusel, et äsja ülikooli lõpetanud õpetaja saab ise värskest omandatud teadmise abil koolis hakkama. Seetõttu rõhutatakse mentorluse olemasolule ja soovitatakse noortel ise rohkem küsida.

*Võib-olla me vanad kolleegid eeldame iseeneselt mõistetavalt, et noor on tark ja kõike teab ja palju rohkem uusi asju õppinud ja ei märka alati, et seda abi pakkuda. Ja kui noor jälle ei tihka küsida, et siis tegelikult peaks võib-olla olema see mentorlus mitte ainult paberi peal, et kui noor kolleeg tuleb kooli, et ta saab kellegi mentoriks, et see on kuskil paberi peal vaid ka reaalselt tõesti seda noort inimest aidatakse. (Katrin)*

**Kooli füüsiline keskkond koostöö mõjutajana.** Uurimuses osalenud õpetajate arvates soodustab kooli füüsiline keskkond õpetajate omavahelist koostööd pakkudes vajalikke ruume ja tehnoloogilisi võimalusi. Samuti peeti oluliseks kohta, kus õpetajatel oleks võimalik igapäevaselt kohtuda, näiteks vaheruumid ja õpetajate tuba, kus käib igapäevane infovahetus, suhtlus ja koostöö.

*Klassiõpetajad on ühes kohas koos, aga meil ei ole sellist ühist kohta, kus me kokku saame. Igaiüks on kuskil eraldi. Mina olen siin üksida all. Ma olen täitsa üks jäänud. Enne oli ühe teise aine õpetajagi siin, aga nüüd üleval. Ja ei olegi praktiliselt siin kellegagi, noh hea, et saad vaikuses minutikese või selle olla ja lähed jälle tundi. See on ka üks põhjus kindlasti. (Reelika)*

**Internet koostöö soodustajana.** Internetti pidasid uurimuses osalenud õpetajad väga tõhusaks koostööd lihtsustavaks vahendiks. Interneti ja e-päeviku vahendusel jagatakse isiklikke või internetis leitud materjale, edastatakse informatsiooni ning arutatakse teatud õpilaste toimetuleku ja õppeedukuse üle. Samas peeti probleemiks, et osad kolleegid ei pea kirjade lugemist tähtsaks, kuigi juhtkond on rõhutanud kirjade lugemise olulisust ning kohustuslikkust. Seetõttu olid õpetajad arvamusel, et tihti on kindlam kolleegiga suhelda vahetult, sest nii tagatakse informatsiooni kohene edastamine. Vahetu suhtluse käigus nähakse ka üksteise emotisoone ja vajadusel pakutakse tuge, mis maandab tekkinud pingeid.

*Muidugi see Stuudiumi suhtlus toimib imehästi, et vanasti, kui jah me saime kokku, aga siiski minule meeldib vestelda inimestega. Mulle ei meeldi see külm suhtlus. Ma saadan küll teated ära ja see on kerge, aga mulle siiski meeldiks, kui inimesed saaksid omavahel kokku. Juba need emotsioonid ja see suhtlus omavahel. Mõni võib-olla vajab head sõnagi teinepäev ja võib-olla isegi vajad. No arvuti ei ütle sulle ju seda. (Reelika)*

### 3.2.3. Riigi roll õpetajate omavahelise koostöö soodustajana.

**Ajaressursi puudumine.** Uurimuses osalenud õpetajad olid arvamusel, et ajaressursi puudumine ning suur töökoormus on peamisteks koostööd takistavateks teguriteks. Õpetajate hinnangul on õppe- ja ainekavad nii õpetaja kui ka õpilase jaoks ülekoormatud ning õpetajatel ei jää muud üle, kui lähtuda teadmiste lõplikuks hindamiseks nõutud teemade süsteemset läbimist ja õpetamist. Ühtlasi leiti, et ajapuudus ja suur töökoormus tekitab kurnatust ning passiivsust, mille tõttu on ka omavahelist koostööd vähem. Selle lahendusena nähti riigi tasandilt töökoormuse vähendamist.

*Tihti nagu tundub, et õpetajad ongi nii väsinud ja nii kurnatud ja nii palju asju on, kõrvalisi asju on, millega tegeleda, et ma ei teagi. Midagi kusagilt peab ilmselt lihtsalt julmalt ära kaotama või vähemaks võtma, et saaks nüüd selles mõttes paremini koostööd teha, paremini lõimuda, sest kõige lihtsalt ei jõua tegeleda. (Kerli)*

**Motiveeriv tasustamine.** Töökoormuse vähendamise kõrval pidasid õpetajad oluliseks soodustada ja motiveerida õpetajaid koostööks ning teisteks lisategevusteks läbimõeldud tasustamis- ja tunnustamissüsteemiga, mis hoiaks koolis ka noori õpetajaid, kes madala õpetaja palga tõttu võivad otsida endale uue töökoha.

*Me võime küll öelda, et töötasu ei ole see kõige olulisem, mis motiveerib, aga kui hea noor õpetaja läheb koolist sellepärast ära, et õpetaja palgaga laenu ei saa maja ostuks, siis tegelikult me ikkagi peame selle peale mõtlema, et ka raha on väärtus tegelikult ja see on ju teada, et palju noori andekaid on koolist sellepärast ära läinud, et ei ole võimalik selle rahaga oma noort elu niimoodi sättida ja alustada, mis on ka mõistetav. Neile ei saa seda pahaks panna, aga kool kaotab. (Katrin)*

Uurimuses osalenud õpetaja arvates on aineõpetajate ühine tundide planeerimine ja andmine raskendatud, kui suures klassis õpib erivajadustega õpilasi. Kuna riik panustab ja soodustab kaasavat haridust, on õpetaja ülesanne tundide planeerimisel ja andmisel arvestada erivajaduslike õpilaste toimetulekut tavaklassis ning valida sobivad õppemeetodid vastavalt iga õpilase võimetele. Sellest tulenevalt ei pruugi igale õpilasele sobida kahe õpetaja koostöös planeeritud ainetund.

*Näiteks kasvõi tunni ettevalmistamine. Kui ma tahaksin mingisuguse aineõpetajaga koostööd teha ja teha sellest hästi lahe tund ja täiesti selline ekstreemne ja vingne, aga kui mul on seal esiteks see klass on väga suur ja mul seal klassis on autist ja asperger, hüperaktiivne õpilane /.../, et siis need õpilased võivad ju hoopis vastupidi reageerida. Igaihele ei sobigi selline töövorm, mis õpetajad on võib-olla kahe peale välja mõelnud. (Kerli)*

### 3.3.Õpetajate arvamused kooli juhtkonna rollist õpetajate omavahelises koostöös

Järgnevalt antakse ülevaade uurimisküsimuse “Millised on õpetajate arvamused kooli juhtkonna rollist õpetajate omavahelises koostöös?” andmeanalüüsi tulemustest. Eristus kaks kategooriat: 1) koostööks sobivate eelduste loomine (alakategooriateks *koostööks suunamine ja kogukondade ja töörühmade loomine*) ja 2) õpetaja professionaalse arengu ja koostöö toetamine (alakategooriateks *koostööteemalised koolitused ja kolleegi tunni vaatlemine ja tagasisidestamine*).

### 3.3.1. Koostöökso sobivate eelduste loomine.

**Koostöökso suunamine.** Uurimuses osalenud õpetajad olid arvamusel, et kooli juhtkonna ülesanne on luua õpetajatele omavaheliseks koostöökso soodne keskkond ning leida viis, kuidas õpetajaid koostöökso tegemiseks suunata ja tagant lükata. Samuti peeti oluliseks kooli juhtkonna poolseid nõuandeid ja tuge, kuidas teiste kolleegide poole pöörduda.

*Ma arvan, et juhtkonna roll võiks olla mingisugune suunamine, kuna ta on koolis ju kõrgem auaste nagu ülemused ikka, siis võiksid ju suunata mitte ainult kästa, lasta, puua, et tee nüüd seda ja olgu tehtud. Aga võib-olla ma ise tunnen sellisest suunamisest puudust, et mingisuguseid nõuandeid või kuidas pöörduda, siis selle teise inimese poole, et kuidas ma temalt mingisuguse info kätte saan. (Kerli)*

**Kogukondade ja töörühmade loomine.** Uuritavad kirjeldasid kooli juhtkonna ülesanneteks erinevate kogukondade ja töörühmade loomist ning nende töö korraldamist. Juhtkonna algatusel ja juhtimisel loodud koostöövormidest nimetati õpetajate töörühmi, LP-rühmi, kolleegilt kolleegile ja õppetoolide koosolekuid, kus iga koostöövormi jaoks on juhtkond püstitatud ka koostöökso tulemusena saavutatavad eesmärgid. Töörühmade töö eesmärgiks kirjeldati piiratud aja jooksul teatud ülesandele või probleemile lahenduse leidmist. LP-rühmade eesmärgiks peeti programmist sõltuva aja raames õpilasekeskse probleemi lahendamist. Õppetoolide koosolekute ja kolleegilt kolleegile eesmärgiks nimetati peamiselt uute materjalide ning teadmiste jagamist. Õppetoolide koosolekud võivad toimuda ka õppetooli juhi initsiatiivil, kes lähtub juhtkonna seatud kohustusest koosolekuid kindlal ajavahemikul korraldada. Edukamateks ja nauditavamateks peeti neid omavahelist koostöökso eeldavaid ülesandeid, kus eesmärgini jõudmist ei kontrollita ning ei ole juhtkonna poolt peale sunnitud.

*Juhtkond tundub nagu selline väga sunnitud, et teeme nüüd koostöökso, et palju mõnusam oli see, meil oli teada, et e-õppepäev tuleb, et meie õppetool alustas ka kõige varem sellega. (Kerli)*

### 3.3.2. Õpetaja professionaalse arengu ja koostöökso toetamine.

**Koostöökso teemalised koolitused.** Uurimuses osalenud õpetajate arvates on kooli juhtkonna roll soodustada omavahelist koostöökso, sest tänu sellele toetatakse ka õpetajate professionaalset arengut. Õpetajate hinnangul aitaksid professionaalsele arengule ja omavahelisele koostöökso kaasa juhtkonna korraldatud ning võimaldatud koostööksoalased koolitused, kursused ning kolleegi tundide vaatlemine ja tagasisidestamine, mille kaudu suunatakse õpetajaid märkamatu õppima.

*Ma leian, et see on normaalne ja kui kooli juhtkond ka seda soosib ja niimoodi suunab õpetajat märkamatuks õppima tegelikult ju, sest igal juhul sa õpid kolleegi tunnist isegi kui see tund täiesti metsa läheb, siis sa õpidki seda, miks see tund metsa läks, sest vahetevahel võib tund rappa minna, see on niimoodi, aga siis tuleb sellest tunnist õppida. Kindlasti õpid ka sina kui tunniküllastaja. (Katrin)*

**Kolleegi tunni vaatlemine ja tagasisidestamine.** Kolleegi tundide vaatlemist ja tagasisidestamist nimetasid uurimuses osalenud õpetajad kooli juhtkonna poolt nii kohustuslikuks kui ka vabatahtlikuks. Tundide vaatlemist korraldati õpetajate sõnul registreerimisgraafiku või suulise kokkuleppega, kus juhtkond on seadnud eesmärgiks küllastada ja tagasisidestada aasta jooksul vähemalt kolme kolleegi tundi. Lisaks registreerimisgraafikule annavad õpetajate hinnangul kooli juhtkonnale ülevaate omavahelise koostöö aktiivsusest õpetajatega iga-aastased arenguvestlused ja igapäevased ühised projektid ning ürituste korraldamised.

*No üks asi on see registreerimise graafik Stuudiumis, et kus on tundide küllastused kirjas, aga et seda tagasisidestamist peetakse ka juhtkonna poolt oluliseks. Kui juhtkonnaga on arenguvestlused iga-aastased, siis see koostöö teiste õpetajatega on seal ka teemaks. Et niimoodi saab ka juhtkond seda tagasisidet, et kuidas seda siis realselt tehakse. Ja muidugi see paistab ju igapäevatoos ka koolis, et näiteks nende ühiste projektide või mingite ürituste näol. (Katrin)*

Uuritavad pidasid oluliseks juhtkonna rolliks muuta õpetajate koostöö kestvaks protsessiks, mille käigus märgatakse ja tunnustatakse õpetajaid nii sõnaliselt kui ka läbimõeldud tasustamisega lisaülesannete eest. Õpetajad olid arvamusel, et omavahelist koostööd tehakse tihti väljaspool üldtööaega ja seetõttu motiveeriks erinevat liiki koostööd tegema läbimõeldud tasustamissüsteem lisaülesannete eest ning sõnaline tänu ja tunnustus. Samuti olid õpetajad arvamusel, et tehtud koostöö ei tohiks jääda vaid hetkeliseks. Seega nimetati juhtkonna rolliks tagada koostöö jätkusuutlikkus ning leida sellele sobiv rakendus.

*Kas võib-olla edasi saab ka kasutada seda koostööd või selles mõttes see jääbki ainult sinnapaika. Me teeme ära selle. Okei, kõik läbi ja igaüks läheb oma asja juurde tagasi, aga et ta ei jääks nii hetkeliseks, et kuidas seda saada, saavutada, arendada. (Kerli)*

#### 4. Arutelu

Käesoleva bakalaureusetöö eesmärgiks oli saada teada, millised on õpetajate arusaamad omavahelisest professionaalsest ja igapäevasest koostööst ning töö koordineerimisest koolis, nimetada õpetajate hinnangul koostööd soodustavad ja takistavad tegurid ning esitada õpetajate arvamus kooli juhtkonna rollist õpetajate omavahelises koostöös.



Uurimuses osalenud õpetajate arvamused õpetajate omavaheliset koostööst ja selle toimimisest ühtivad suures osas Yeager, Rennells ja Riely (1997) loeteluga õpetajate omavahelise koostöö eeldustest. Näiteks nimetati koostööks ja selle eelduseks ühist võrdset panustamist igapäevases ja professionaalsest koostööst, mis hõlmab nii õpilase õppeedukuse kui ka toimetuleku edendamist ning õpetaja professionaalses arengut. Samuti oldi arvamusel, et koostöö toimimine peab olema vastastikune ja kõik osapooled peavad kandma vastutust selle toimimiseks. Yeager, Rennells ja Riely (1997) nimetavad oluliseks õpetajate omavahelise koostöö toimimise aspektiks ka õpetajate ning kooli juhtkonna pidevat positiivset koostoimet ning jagatud juhtimist, mis selgus ka uurimuses osalenud õpetajate seisukohtadest.

Uuritavate sõnul on omavahelise koostöö peamine eesmärk lihtsustada ja vähendada nii õpetaja kui ka õpilase koormust ning tagada õpilase heaolu. Töökoormuse vähenemine tagatakse tänu kohustuste ja tööülesannete jagamisele, mida on kinnitanud ka Hargreaves (1994).

Hargreaves (1994) ja Johnson (2003) on rõhutanud õpetajatevahelist koostööd oluliseks aspektiks õpetajate professionaalses arengus. Samal seisukohal olid uurimuses osalenud õpetajad, kes lisaks koostööle aineõpetajatega nimetasid võimalust õppida nooremalt või vanematelt kolleegidelt. Noored õpetajad väärtustasid vanemate kolleegide nii moraalset kui ka meetodilist tuge, kuid vastupidiselt hindasid ka pikema tööstaažiga õpetajad noorte kolleegide värskest omandatud meetodilisi, ainealaseid ja tehnoloogilisi teadmisi ning oskusi, mida üksteisega jagati. Tänu sellele ilmneb uurimistöö autori arvates ka ühine koostöösse panustamine, mis ei hõlma ainult algaja õpetaja õppimist ja tuge juba kogunud kolleegilt, vaid ka kogunud õpetaja olemasolevate teadmiste ja oskuste täiendamist ning arendamist.

Uurimistöö autori hinnangul ühtivad osaliselt Levine (2010) kogukonna mudelid ja uurimuses osalenud õpetajate nimetatud koostöövormid koolis. Uuritavad nimetasid kooli juhtkonna poolt algatatud koostöövormideks tööühmi, õppetoolide koosolekuid, kolleegilt kolleegile ja LP-rühmi. Tööühmade koostöö sarnaneb uurimistöö autori hinnangul õpetajate professionaalse kogukonna tööga, mille eesmärk on teha midagi, mida kõik kolleegid saavad kasutada, näiteks uuringud, õppevahendid, aine- ja töökavad. Nii õppetoolide koosolekuid kui ka kolleegilt kolleegile ja praktikakogukondi peab uurimistöö autor omavahel osaliselt kattuvaks, sest nendesse koostöövormidesse kuuluvad õpetajad, kes jagavad kirge selle vastu, mida nad teevad. Õppetoolide koosolekute ja kolleegilt kolleegile puhul on õpetajate sõnul nendeks sama ainevaldkonna õpetajad. Koostööd tehakse oma töö tõhustamise nimel, mida võib uuritavate hinnangul pidada ka õppetoolide koosolekute eesmärgiks. Koostööd LP-

rühmades peab uurimistöö autor sarnaseks Levine (2010) uuriva kogukonna iseloomustusega, kus formuleeritakse probleem, kogutakse ja analüüsitakse andmeid, esitatakse tulemusi ja seatakse tegevusplaani. Õpetajate hinnangul esitab õpetaja LP-rühmas juba olemasoleva probleemi, et seda ühiselt lahendada.

Uurimuses osalenud õpetajad pidasid omavahelise koostöö positiivse mõjuna lõimingu, mis aitab õpilasel paremini teemat kinnistada, lihtsustada ja luua ainetevahelisi seoseid. Koostöö tulemusena ainetevahelise barjääride lõhkumine ilmnes ka Johnsoni (2003) korraldatud uurimuses. Õpetajad lisasid, et nad teeksid rohkem lõimingu nimel koostööd, kui jätkuks rohkem aega.

Kolleegi tundide külastamine on uuritavate sõnul osades koolides tavapärane ja teistes mitte. Kolleegi tunde vaadeldes pidasid õpetajad oluliseks tagasisidet ja eneserefleksiooni, mida peab koostöö puhul oluliseks ka Hargreaves (1994). Koolides, kus kolleegi tunde külastati, toodi välja, et seda on tehtud kooli juhtkonna algatusel. Uurimistöö autori hinnangul oleks õpetajate professionaalne areng ja eneserefleksioon tundide külastamise kaudu tõhusam, kui kooli juhtkond seda reguleeriks. Ühist tundide planeerimist ja selle andmist esineb uurimuses osalenud õpetajate sõnul harva ning on esinenud pigem kehalise kasvatuses tundides, kus õpetajad pidasid koos tunni andmise eeliseks üksteiselt uute meetodite õppimist. Peamiseks põhjuseks nimetasid õpetajad samuti ajaressursi puudumist.

Uurimuses osalenud õpetajate arvamused ühtisid Donaldsoni (2001) seisukohaga, et sujuv omavaheline koostöö saab alguse headest mitteformaalsetest suhetest. Lisati, et tihti on lihtsam teha koostööd õpetajatega, kellega on juba varasemalt koostöö õnnestunud. Koostööd raskendavateks teguriteks nimetati lisaks negatiivsetele isikuomadustele ka ebavõrdset panustamist, mis ei motiveeri koostööd tegema. Uurimistöö autor nõustub uurimuses osalenud õpetaja arvamusega, et ebaõnnestunud koostööst ei tohiks lasta end mõjutada ning sellele vaatamata peaks olema avatud teiste pakkumistele.

Kooli kollektiivi vanust ja suurust pidasid uurimuses osalenud õpetajad koostööd mõjutavaks teguriks. Õpetajate hinnangul võivad tekkida koostöös takistused pikema ja lühema tööstaažiga õpetajate vahel, sest noorem õpetaja peab vanemat kolleegi autortiteediks ning vanem kolleeg on arvamusel, et noorem kolleeg saab ise ülikoolist saadud teadmistega hakkama. Uurimistöö autor on uuritavaga samal seisukohal, et tööstaaži erinevusest tulenevad koostöö takistusi peaks leevendama tõhusam ja paremini korraldatud mentorlussüsteem. Suurt kollektiivi peeti nii koostööd soodustavaks kui ka takistavaks teguriks. Oldi arvamusel, et suuremas kollektiivis peab erinevate õpetajatega rohkem suhtlema. Uurimistöö autor ühtib teise uuritava arvamusega, kes pidas suurt kooli kollektiivi koostöö takistajaks, sest suures

kollektiivis ei pruugi õpetajad teineteist nii hästi tunda ja omavahel lähemalt kokku puutuda. Väikemas koolis on uurimistöö autori arvates lähedasemate mitteformaalsete ja formaalsete töösuhete tekkimine tõenäolisem ning seetõttu on ka koostööks paremad eeldused.

Uuritavad pidasid peamiseks koostöö takistajaks ajaressursi puudumist. Samuti oldi arvamusel, et õppe- ja ainekavad on ülekoormatud, mille tõttu peab õpetaja pingsalt selle täitmist järgima. Ühise tunni planeerimisel ja andmisel peeti takitavaks teguriks ka asjaolu, et järjest rohkem on kaasava hariduse põhimõtteid silmas pidades tavaklassides erivajadustega õpilasi, kellele ei pruugi sobida õpetajate koostöös planeeritud tund. Erivajadustega õpilastele sobivate meetodite ja materjalide leidmine ning nendega individuaalselt tegelemine suurendab veelgi enam õpetajate koormust. Uurimistöö autori arvates aitaksid sellistes klassides õpetajate töökoormust vähendada abiõpetajad, kes saaksid nende õpilastega tunnis individuaalselt tegeleda. Uuritavate hinnangul vähendaks töökoormust ja soodustaks koostööd ka riigipoolne töökoormuse vähendamine ning motiveeriv tasu. Ka uurimistöö autor on arvamusel, et töökoormuse vähendamine annaks õpetajatele rohkem võimalusi tegeleda erinevate koostöövormide- ja projektidega, mis pakuksid vaheldust nii õpilasele kui ka õpetajale.

Uurimuses osalenud õpetajate sõnul on kooli juhtkonna ülesanne õpetajatevahelist koostööd suunata ja seda märkamatu tagant lükata nii nõuannete kui ka koostööteemaliste koolituste kaudu. Õpetajate kogukondade ja töörühmade loomist peeti samuti kooli juhtkonna ülesandeks. Hargreaves (1994) ja Kelchtermans (2006) peavad koolides edukamaks koostöö põhinevaid kultuure, kus koostöö oleks spontaanne ega tulene sunnist, vaid õpetajate väärtustest ja uskumusest, et koos töötamine on produktiivne ja nauditav. See ühtib ka uuritavate seisukohtadega. Nauditavamaks peeti koostööd, mille toimimine pole juhtkonna poolt otseselt kontrollitud ega sunnitud. Koostööks motiveerib uuritavate sõnul ka selle tunnustamine ning märkamine nii sõnaliselt kui ka läbimõeldud tasutamisega lisaülesannete eest, sest koostöö toimub peamiselt väljaspool nende üldtööaega.

Kooli juhtkonna ülesandeks pidasid uurimistöös osalenud õpetajad koostöö jätkusuutlikkuse ja selle märgatava mõju tagamist, mis motiveeriks õpetajaid koostööd tegema ning seda jätkama. Uurimuse autor on arvamusel, et kooli juhtkonna algatusel võiks koolides rohkem moodustada erineva eesmärgiga kestvaid kogukondi, mille tööd toetab ja soodustab juhtkond, kuid toimimine ja eesmärgid peaksid olema kogukonna enda korraldatud. Tänu sellele ei tunne õpetajad koostöö tegemist kui sunnitud ülesannet, mille tulemus peab olema saavutatud ette määratud ajaks. Uurimistöö autori arvates võiks koolides lisaks töörühmadele ja ainevaldkondade koosolekutele rohkem moodustada LP-mudelile ning

uurivale kogukonnale sarnaseid kogukondi, kus õpetajad lahendavad oma tööga või õpilase toimetulekuga seotud probleeme ning teevad koostööd selle nimel, et iga kooliga seotud inimesed tunneksid rahulolu ja ka arenemisvõimalusi.

#### **4.1.Töö piirangud ja praktiline väärtus**

Käesoleva uurimistöö kitsaskohaks võib pidada kolme intervjueeritava sama pikka tööstaaži, mis oli üle kolmekümne aasta. Ühe õpetaja tööstaaž oli neli aastat. Uurimistöö autori arvates oleks võinud valimi võrdselt moodustada lühema ja pikema tööstaažiga õpetajad, mis oleks andnud käesolevast uurimistöö teemast parema ülevaate nii algaja kui ka kogenud õpetaja seisukohalt. Samuti töötasid kaks uuritavat samas koolis, kuid üks neist klassiõpetajana ja teine põhikooli aineõpetajana. Seetõttu esines paari esitatud küsimuse vastuses kattuvusi. Valimi moodustamise kriteeriumide olulisust üritab töö autor edaspidiste uurimuste kavandamisel veelgi põhjalikumalt silmas pidada.

Töö praktilise väärtusena võib välja tuua selle kasulikkuse õpetajatele ja kooli juhtkonnale. Uurimistöö annab nii teooria kui ka uuritavate vastuste põhjal ülevaate õpetajate omavahelise koostöö olulisusest ning selle positiivsest mõjust professionaalsele arengule, mis annab õpetajatele kinnitust, et omavaheline koostöö nii igapäevasel kui ka professionaalsel tasandil on oluline komponent õpetajate professionaalses arengus ning ühtlasi väldib see ka stressi ja läbipõlemise ohtu. Samuti tuuakse uurimuses välja koostööd soodustavad ja taksitavad tegurid, mida saaksid õpetajad ja kooli juhtkond koostööd tehes silmas pidada. Kooli juhtkond saab käesolevast uurimistööst mõtteid, kuidas koolis õpetajate omavahelist koostööd soodustada ja luua selle toimimiseks ning jätkusuutlikkuse tagamiseks sobiv keskkond.

### **Tänuõnad**

Täna nelja uurimuses osalenud õpetajat, kes olid nõus jagama oma arvamusi, mõtteid ning kogemusi. Täna ka enda perekonda, sõpru ja kursusekaaslastest Helenit ning Kettlit, kes elasid bakalaureusetöö koostamisele kaasa.

### **Autorsuse kinnitus**

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

17.05.2016

Airit Kõõra

**Kasutatud kirjandus**

- Bovbjerg, K. M. (2006). Teams and collegiality in educational culture. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 244-253.
- Conley, S., Fauske, J., & Pounder, D. G. (2004). Teacher work group effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 663-703.
- Donaldson Jr, G. A. (2001). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose, and practice*. Teachers College Press.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"?. *Educational leadership*, 61(8), 6-11.
- Egodawatte, G., McDougall, D., & Stoilescu, D. (2011). The effects of teacher collaboration in Grade 9 Applied Mathematics. *Educational Research for Policy and Practice*, 10(3), 189-209.
- Fenlason, K. J., & Beehr, T. A. (1994). Social support and occupational stress: Effects of talking to others. *Journal of organizational behavior*, 15(2), 157-175.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform* (Vol. 10). Psychology Press.
- Fulton, K., & Britton, T. (2011). STEM Teachers in Professional Learning Communities: From Good Teachers to Great Teaching. *National Commission on Teaching and America's Future*.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Hirsijärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Hord, S. M. (Ed.). (2004). *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities*. Teachers College Press.
- Jarzabkowski, L. M. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *The Journal of Educational Enquiry*, 3(2).
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337-350.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Killion, J. (2012). *Meet the promise of content standards: Professional learning required*. Oxford, OH: Learning Forward.
- Laherand, M. L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.

- Leonard, P. E., & Leonard, L. J. (2001). The collaborative prescription: Remedy or reverie?. *International Journal of Leadership in Education*, 4(4), 383-399.
- Levine, T. H. (2010). Tools for the study and design of collaborative teacher learning: The affordances of different conceptions of teacher community and activity theory. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 109-130.
- Loogma, K., Übius, Ü., Kall, K., & Ümarik, M. (2014). Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused.
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and software solution.
- Miller, M., & Burden, R. (2007). Teacher-Teacher Collaboration. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(1), 5.
- Mindich, D., & Lieberman, A. (2012). Building a learning community: A tale of two schools. Stanford, CA. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Nias, J. (1998). Why teachers need their colleagues: a developmental perspective. In A Hargreaves, A Lieberman, M Fullan & D Hopkins (ed). *International handbook of educational change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp 1257-1271.
- Nias, J. (1999). Teachers' moral purposes: stress, vulnerability, and strength. In R Vandenberghe & AM Huberman (ed). *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 223-237.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus. (2010). Riigi Teataja. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/131122015015>
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2009). *Õppiv kool*. Tartu: Altex.
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational leadership*, 42(7), 43-48.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). Communities of practice: A brief introduction. Külastatud aadressil: <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool

## Lisa 1. Poolstruktureeritud intervjuu kava

### Taustaküsimused

- Kaua olete töötanud õpetajana?
- Kas olete töötanud ühes või mitmes koolis?

### Kirjeldus ja õpetajate arvamused omavahelisest koostööst koolis ning isiklikud kogemused

- Mis on Teie arvates õpetajatevaheline koostöö? Milliseid valdkondi see hõlmab?
- Palun kirjeldage õpetajatevahelist koostööd oma koolis. Kui tihti seda teete? Milliste olulisemate tegevustega seoses seda tehakse?
- Milliste inimestega Teie oma koolis koostööd teete? Miks?
- Milliseid võimalusi õpetajatevaheliseks koostööks pakub kooli füüsiline keskkond?
- Kas olete teinud koostööd ka teiste koolide õpetajatega? Kui jah, siis mil määral/kuidas?
- Kas koostöös on esinenud takistusi? Kui jah, siis milliseid?
- Kui palju ja millisel määral peaksid õpetajad omavahel koostööd tegema?
- Kas ja kuidas on seotud omavahel õpetajate omavaheline koostöö ja õpilase õppeedukus ning toimetulek koolis?
- Millist mõju avaldab õpetajate omavaheline koostöö õpetaja professionaalsele arengule?

### Koostöö soodustajad ja takistajad

- Mis võiks olla eduka koostöö eelduseks?
- Millised tegurid soodustavad õpetajatevahelist koostööd?
- Millised tegurid takistavad õpetajatevahelist koostööd?
- Millised isikuomadused tulevad koostöö tegemisel kasuks?

### Kooli juhtkonna ja riigi roll õpetajate omavahelises koostöös

- Kuidas on koostöökultuur Teie koolis aegade jooksul muutunud?
- Kas ja milline roll on kooli juhtkonnal õpetajate omavahelises koostöö toimimisel?
- Milliseid tegevusi on juhtkond ette võtnud, et õpetajatevahelist koostööd suurendada ja toetada?
- Kas ja milline roll on riigil õpetajate omavahelise koostöö toimimisel?
- Kas ja mida võiks veel teha, et koostöö oleks veelgi efektiivsem? Kooli, riigi ja õpetaja tasandil.

Kas soovite veel midagi lisada või eelnevaid vastuseid täpsustada?



Lisa 2. Näide transkriptsioonist

Intervjuu Katriniga

**1. Mis on teie arvates õpetajate omavaheline koostöö?**

Eraldi ma ei ole selle peale eriti mõelnudki, aga seda on pidevalt tehtud. Õpetajate omavaheline koostöö on kahel tasandil – üks on aine tasandil ja teine on siis klassijuhataja ja aineõpetaja tasand kindlasti. Aga-aga seda aine tasandil koostööd ma mõtlen, et see võib-olla ka erinevate ainete vahel koostöö sellepärast, et ei pea tingimata ainult ajalooõpetaja ajalooõpetajaga koostööd tegema, et seda ma võtan nüüd enda näitel, et aga kindlasti on midagi õppida ka näiteks matemaatikaõpetaja tunnist või töövõtetest. Asi on tahtmises.

**2. Mhmh. Niiet see hõlmab siis klassivaldkonda ja-ja või tähendab klassijuhatamise valdkonda ja ainevaldkonda?**

Jah-jah, aga klassijuhatajana otseloomulikult pead sa koostööd tegema kõikide aineõpetajatega, kes sinu klassis õpetavad. Teisiti ei ole see minu arvates mõeldavgi.

**3. Aga mis võiks olla eduka koostöö eelduseks?**

Mhh, ma arvan, et oma-oma soovide ja mõtete selge sõnastamine arusaadavalt teisele, et ühtepidi, et sa ei tunduks pealetükkivana, aga teistpidi ei tohi ka ükskõikne olla, et-et see on ikkagi omavaheline rääkimine on asja-asja alus ja ma leian, et näiteks meie majas on kasvõi juba õpetajate tuba läbi kõikide aegade tuulte alles olnud. Paljudes koolides ju enam ei ole, et tegelikult see ei ole kohvijoomise koht, see on ikkagi õpetajate suhtlemise koht, kus sa kõige kiiremini ja operatiivsemat infot saad nii klassijuhtajana kui aineõpetajana.

**4. Mhmh-mhmh. Aga milliseid isikuomadusi koostöö eeldab?**

Ärakuulamisoskust, kompromissivalmidust, ausust... kindlasti ei tohi olla kahepalgeline, et ühega räägid üht ja teisega teist, see tuleb väga ruttu välja. Vahet ei ole, kas aine või klassijuhataja töö tasandil.

/.../

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

Mina, **Airit Kõõra** (28.06.1993),

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

### **Üldhariduskoolide õpetajate arvamused õpetajavahelisest koostööst koolis**

mille juhendaja on **Marvi Remmik**,

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
  3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 17.05.2016