

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Merily Väljak

LP-MUDEL JA ÕPETAJATE KOOSTÖÖ TARTU KOOLIDE NÄITEL

magistritöö

Juhendaja: Tõnu Jürjen

Läbiv pealkiri: LP-mudel ja õpetajate koostöö

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: assistent Tõnu Jürjen, MA

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: lektor Marika Padrik, PhD

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu, 2016

Kokkuvõte

Käesoleva töö eesmärk on võrrelda, mil moel erineb LP-mudeli kasutusele võtnud koolide õpetajate ning kontrollgrupi õpetajate igapäevatöö teineteisest (õpetajate ajakasutus, omavaheline koostöö, hoiakud koostööle). Uurimuses osales 111 LP-mudelit kasutavat õpetajat ning 40 kontrollgruppi kuuluvat õpetajat. Andmete kogumiseks kasutati küsimustikku, mis koosnes järgnevatest plokkidest: taustandmed, hoiakud koostööle, üldine koostöö, ajakasutus. LP-mudelit kasutavatel õpetajatel paluti hinnata LP-rühma toimimist ning ajakulu mudeli rakendamise seotud tegevustele. Tulemustest selgus, et LP-mudelit kasutavatel õpetajatel kulub summaarselt rohkem aega tööülesannete täitmisele kui kontrollgrupi õpetajatel. Õpetajate hoiakud koostööle ning hinnangud üldise koostöö osas ei erinenud oluliselt kahe grupi vahel. Õpetajate hinnangud LP-grupi toimimisele on üldiselt kõrged.

Märksõnad: LP-mudel, õpetajate koostöö, õpetajate ajakasutus

Abstract

LP-model and teacher collaboration in the example of schools in Tartu

The aim of this thesis is to compare in what way the daily work of teachers in schools where LP-model is in use differs from the control group teachers (time management, collaboration, attitudes towards collaboration). This study involved 111 teachers who use LP-model and 40 control group teachers. A questionnaire was used to collect data. It consisted of the following blocks: background information, attitudes towards collaboration, general collaboration and time management. Teachers who use LP-model were asked to assess the performance of their LP-group and time spent on activities pertaining to the implementation of the LP-model. The outcome of the present study indicated that teachers who use LP-model spend more time in total on their duties, compared to the control group teachers. Attitudes towards collaboration and assessments of general collaboration did not significantly differ between the two groups. In general, teachers assessed the performance of their LP-group highly.

Keywords: LP-model, teacher collaboration, teacher time management

Sisukord

Kokkuvõte	2
Abstract	2
Sisukord.....	3
Sissejuhatus	4
Kooli õppekeskkond	5
Õpetajate koostöö	6
Süsteemiteooria	8
LP-mudeli väljatöötamise taust ja eesmärgid	9
Õppekeskkonna ja pedagoogilise analüüsi mudeli kirjeldus	11
Töö õpetajate töörühmades.....	19
LP-mudeli efektiivsus.....	21
LP-mudel Eestis.....	22
Metoodika.....	24
Valim	24
Mõõtevahend	25
Protseduur	26
Andmeanalüüsi meetodid	26
Uurimistulemused	27
LP-mudeli kasutusele võtnud koolide õpetajate ajakasutus võrrelduna kontrollgrupi õpetajate ajakasutusega.....	27
LP-mudelit kasutavate õpetajate üldine koostöö koolis võrrelduna kontrollgrupi õpetajate koostööga koolis	29
LP-mudelit praktiseerivate õpetajate hoiakud koostööle võrreldes kontrollgrupi õpetajate hoiakutega koostööle	31
LP-mudelit rakendavate õpetajate hinnangud grupi toimimisele ning LP-mudeli tegevustele kuluv aeg.....	32
Küsimustiku plokkide vahelised seosed	34
Arutelu.....	36
Tänuõnad	42
Autorsuse kinnitus.....	42
Kasutatud kirjandus.....	43
Lisa 1	46

Sissejuhatus

Kõik õpilased peaksid saama realiseerida koolis kogu oma õppimis- ja arengupotentsiaali. Koolides peaks olema eesmärgipärane õppekeskkond ning õpe heatasemeline ja diferentseeritud. Paraku ei ole olukord kõigi õpilaste jaoks selline. Igas koolis tuleb aeg-ajalt ette probleemset käitumist. Enamik õpetajaid tunnevad pidevalt, et nende ees on hulk pedagoogilisi probleeme. Probleemide tekkimisele ja püsimisele aitavad kaasa erinevad tegurid: eakaaslaste vahelised suhted, õpilase ja õpetaja suhted, õpetamine, õpilase rahulolu. Probleemide lahendamiseks koolis ei saa alati kasutada kindlat strateegiat. Selleks, et välja selgitada eesmärgipärane sekkumisviis, on vaja korralikult analüüsida olukordi, kus õppimis- ja käitumisprobleemid avalduvad. (Jahnsen, Nordahl, Støen & Tinnesand, 2016)

Õpetajad tunnevad end oma ametis üpris üksildasena. Eesti õpetajad teevad vähe koostööd ning arutlevad harva õppe ja kasvatuse sisuliste küsimuste üle. Samas vajavad koolid järjest rohkem inimesi, kel on koostöö oskused ja valmisolek osaleda meeskonnatöös. Need oskused ei teki iseenesest, neid on vaja õppida ja järjekindlalt harjutada. (Jahnsen et al., 2016)

Õppekeskkonna ja pedagoogilise analüüsi mudeli (edaspidi LP-mudel) peaesmärk on luua koolides soodne õppekeskkond, aidata õpetajatel saada uusi teadmisi ja oskusi probleemse käitumise ennetamiseks ja vähendamiseks ning luua koostöökultuur, mida iseloomustaks õpetajate omavaheline koostöö ning ühised eesmärgid ja töötavad. (Nordahl, 2005)

Magistritöö eesmärgiks on võrrelda, mil moel erineb LP-mudeli kasutusele võtnud koolide õpetajate igapäevatöö kontrollgrupi õpetajate igapäevatööst (õpetajate ajakasutus, omavaheline koostöö, hoiakud koostööle).

Käesolev magistritöö jaguneb nelja suuremasse ossa. Töö esimeses osas tutvustatakse teemakohasele kirjandusele tuginedes kooli õppekeskkonna, õpetajate koostöö ning süsteemiteooria olemust. Samuti LP-mudeli väljatöötamise tausta ning eesmärgid, millele järgneb LP-mudeli kirjeldus. Töö esimeses osas arutletakse ka õpetajate tööruhmade ja LP-mudeli efektiivsuse üle ning kirjeldatakse projekti jõudmist Eestisse. Esimese osa lõpus esitatakse uurimiseesmärgid ja -küsimused. Töö teises osas antakse ülevaade valimist, mõõtevahendist, uurimuse läbiviimise protseduurist ning andmeanalüüsi meetoditest. Kolmandas osas tuuakse välja uurimuse tulemused ja neljandas osas keskendutakse arutelule.

Kooli õppekeskkond

Selleks, et mõista ja selgitada õpitulemuste erinevusi koolide vahel, on uuritud koolis toimuvaid protsesse ning sotsiaalset õhustikku, milles õpe toimub. Arusaam sellest, mis toetab heade tulemuste saavutamist, on muutunud avaramaks kui ainult õppe aspektide vaatlemine. Märgatavalt enam pööratakse tähelepanu kooli siseelu teguritele. Selleks, et uurida, mis iseloomustab heade õpitulemustega koole ja klasse, kasutatakse protsess-tulemuse-mudeleid. Need mudelid on näidanud, et koolis on mitmeid õppeväliseid tegureid, mis korreleeruvad tulemusnäitajatega. Arusaamadest, mis mõjutavad õpilaste õppeedukust ja sotsiaalsete oskuste kujunemist, on välja kasvanud õppekeskkonna mõiste. (Jahnsen et al., 2016)

Eesti Vabariigi põhikooli riiklik õppekava sätestab, et õppekeskkonna all mõistetakse õpilasi ümbritseva vaimse, sotsiaalse ja füüsilise keskkonna kooslust, milles õpilased õpivad ja arenevad. Õppekeskkond toetab õpilase arenemist iseseisvaks ja aktiivseks õppijaks, kannab põhihariduse alusväärtusi ja oma kooli vaimsust ning säilitab ja arendab edasi koolipere ja paikkonna traditsioone. (Põhikooli riiklik õppekava, 2014)

Olulised on klassi ja kooli kontekstitingimused. Õpitulemuste seisukohast on kooli õppekeskkond väga oluline tegur. Hea õppekeskkond aitab kaasa headele tulemustele õppeainetes ja sotsiaalsete oskuste kujunemisele. Samal ajal aitavad motiveeritud ja hästi toimetulevad õpilased kaasa hea õppekeskkonna püsimisele. Õpetamine ja õpilaste edasijõudmine on mõlemad ühelt poolt hea õppekeskkonna tulemus ja teiselt poolt mõjutavad õppekeskkonda. (Nordahl 2008, viidatud Jahnsen et al., 2016 j)

Positiivne õppekeskkond ja efektiivne õppetöö juhtimine peaksid olema olulised eesmärgid kõikide õpetajate jaoks (Sieberer-Nagler, 2016). Erinevad õppekeskkonna tegurid omavad rolli õpilaste akadeemiliste õppetulemuste ja sotsiaalsete oskuste kujunemises. Tähtsamateks teguriteks on õpilase ja õpetaja suhted, õppetöö juhtimine, õpilastevahelised suhted, reeglite kehtestamine ja kasutamine, ootused õpilastele, kodu ja kooli koostöö. (Jahnsen et al., 2016) Õpilaste käitumise ja õppeedukuse ning selle vahel, kuidas õpilased neid tegureid tajuvad, on selged seosed (Nordahl, 2005).

Negatiivset õppekeskkonda põhjustavad vähene koostöö kooli juhtkonna ja õpetajate vahel, juhtkonna ja õpetajate hoiakud korra saavutamise suhtes ja õpetajate ebajärjekindlus reeglite kehtestamisel ja nendest kinnipidamisel. Koolis, kus on selgelt väljakujunenud positiivsed väärtused ja normid ning valitsevad toetavad ja hoolivad suhted juhtkonna, õpetajate ja õpilaste vahel, on vähem probleemset käitumist. (Krips, Siivelt & Rajasalu, 2012)

Õppekeskkonna loomisel osaleb kogu koolipere. Tähtis on luua vastastikusel lugupidamisel ja üksteise seisukohtade arvestamisel põhinevad suhted. Samuti on olulised

kokkuleppeid austavad suhted õpilaste, vanemate, õpetajate ja kooli juhtkonna vahel.

(Põhikooli riiklik õppekava, 2014)

Produktiivse õppekeskkonna tekitamise juures on oluline luua heatahtlik ja lugupidav õhkkond ning teha omavahel koostööd (Sieberer-Nagler, 2016). Kokkuvõtvalt võib öelda, et hea õppekeskkond toetab kasvatustööd ning edendab ka aineõpet. Õppekeskkond, mida iseloomustab hea füüsiline keskkond ja kus õpilased ei koge kiusamist, tõrjumist või vägivalda, aitab kaasa õpilaste heale sotsiaalsele ja akadeemilisele arengule. (Jahnsen et al., 2016)

Õpetajate koostöö

Õpetajatel tuleb igapäevaselt toime tulla erinevate probleemsete situatsioonidega. Nendega tegelemine nõuab head stressitaluvust, energiat, oskusi ning teadmisi. Siinkohal on äärmiselt oluline kolleegidevaheline koostöö, kaastöötajate toetus ning vajadusel nõuanded ja abi. (Aidla, 2004)

Haridusvaldkonnas nõutakse järjest rohkem omavahelist koostööd: õpetajatel peavad olema koostöö oskused, et oma tööd hästi teha. Koostöine keskkond hakkab saama normiks igas toimivas organisatsioonis. (Edmondson, 2013, viidatud Dochy, Kyndt, Raes & Vangrieken, 2015 j) Koostöö puhul tähendab ühine tegutsemine ühise eesmärgi nimel pingutamist, mitte ülesannete jaotamist erinevate rühmaliikmete vahel, et hiljem tulemusi ühiseks saavutuseks kombineerida (Sawyer, 2006, viidatud Dochy et al., 2015 j).

Leonard, 2002 uuringust selgus, et koostöö tase koolides on madalam kui õpetajad sooviksid, samuti tuli välja, et koolis tajutakse suuremal määral konkurentsi ning individualismi. Üks suurimaid õpetaja ametiga seotud probleeme Euroopas on noorte õpetajate lahkumine peale paari aastat töötamist. Euroopa koolides on järjest vähem kvalifitseeritud õpetajaid ning sellest tulenevalt on langenud hariduse kvaliteet. On tähtis toetada noori õpetajaid nende esimestel tööaastatel ning julgustada vanemõpetajaid oma ametisse jääma. Üheks väljakutseks õpetajatevahelises koostöös on veenda vanemõpetajaid oma kogemusi ja teadmisi jagama noorte õpetajatega. (Achterberg et al., 2013)

Koostöökultuuri koolis moodustab õpetajate kollektiivne intelligentsus (üksiku õpetaja intellektuaalsed võimed koostöös kolleegidega) ning pedagoogiline eetika (üksiku õpetaja eetiline käitumine koostöös kolleegidega). Koostöökultuuri kujunemine on protsess, kus määravaks saab meeskonnatöö ja selle oskuslik eestvedamine ning mille võtmerollis on pedagoogiline personal. Õpetajate omavahelise koostöö tõhususest sõltub kogu koostöökultuur koolis. Kui koostöö ei toimi, avaldub see negatiivselt õpilaste ja õpetajate

omavahelistes suhetes. (Torokoff, 2003) Koostöö tõenäolised positiivsed tulemused on parem koolikliima, rahulolevamad õpetajad ning kvalifitseeritud õpetajate töötamine koolis.

Õpetajatevaheline koostöö muudab efektiivsemaks ka õpetamise ja õppimise. (The Metlife..., 2009) Tänu omavahelisele koostööle on õpetajad rohkem keskendunud õpilaste akadeemilistele saavutustele ja sotsiaalsete oskuste arendamisele (Erb, 1995, viidatud Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2007 j). Õpetajaid peetakse tihti olulisteks isikuteks õpetamiseks õpilastele meeskonnatööd ning selle olulisust. Töötades ühtse tiimina, on õpetajad õpilastele heaks eeskujuks. (Coke, 2005, viidatud Dochy et al., 2015 j)

Koostöö võib esineda erinevatel viisidel, näiteks ühiste planeerimistena, mentorlusena, erialaste arutlustena või meeskondliku õpetamisena (Hargreaves, 1998, viidatud Flores & Forte, 2014 j). Samuti võib koostööd liigendada mitut moodi, näiteks õppeastme järgi, kus üks grupp moodustub sama õppeastme õpetajatest ning teine erinevate õppeastmete õpetajatest. Koostööd võib eristada õppeainete järgi: kindla aine õpetajad ning mitme aine õpetajad. Õpetajate koostöö võib hõlmata kogu kooli õpetajaid korraga (põhiliselt väikekoolides) või olla jaotatud allrühmadeks (näiteks õppeastme või õppeaine järgi). Koostöö võib olla ajutine või pidev. Näiteks õpetajad võivad lühiajaliselt koostööd teha projektide puhul või siis olla pikemaajaliselt jaotatud koostöörühmadesse. Koostööd võib iseloomustada ka selle olemuse järgi. Õpetajatevaheline koostöö võib olla nii pelgalt üksikisikute kogu kui ka meeskond, mida iseloomustab ühtekuuluvustunne ja vastastikune sõltuvus. (Dochy et al., 2015)

Efektiivne koostöö õpetajate vahel ei sünni iseenesest. Uuringud viitavad erinevatele aspektidele, mis on seotud koostöö efektiivsusega. Conley, Fauske ja Pounder (2004) toovad välja kolm aspekti. Esiteks peavad rühma liikmed panustama piisavalt teemasse, millega parasjagu tegeldakse. Teiseks peaksid rühma liikmed rakendama piisavalt teadmisi ja oskusi ning kolmandaks tuleb kasutada ülesannetele vastavaid strateegiaid. Main ja Bryer (2005) on toonud välja, et koostöö efektiivsust mõjutavad eelkõige õiglase vastutuse jagunemine rühmaliikmete vahel, paindlikkus ning võime kohaneda muutustega pedagoogikas ja õppekavas. Tähtis on ka rühma innovaatus ehk aktiivne kursis olek hariduslike arengutega, regulaarne, avatud ja aus suhtlemine rühmaliikmete vahel ning juhtkonna toetus (Deuel, Kennedy, Lean, Nelson & Slavitt, 2011).

Uuringud on näidanud, et koostöö on väga tähtis õpetajate arengu ning kooli edendamise seisukohalt (Rosenholtz, 1989, viidatud Flores & Forte, 2014 j). Õpetajate areng koos töötades võib olla indutseeritud, andes õpetajatele võimaluse vaadelda üksteise õpetamismeetodeid ning arutleda, hinnata ja mõtiskleda nende üle koos kolleegidega

(Plauborg, 2009). OECD Rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused näitavad, et õpetajate kaasatus omavahelisse koostöösse on pannud neid kasutama uuenduslikke õpetamismeetodeid ning näitab paremaid tulemusi töörahulolu ja enesetõhususe osas (Kall, Loogmaa, Übius & Ümarik, 2014). Koostöö muudab õpetajad üksteise suhtes avatumaks, usalduslikumaks ning toetavamaks (Flores & Forte, 2014).

Selleks, et rakendada innovaatilist, õpilastekeskset ja koostööl põhinevat õpet, on toimiv koostöö õpetajate seas vajalik (Meirink, 2007).

Süsteemiteooria

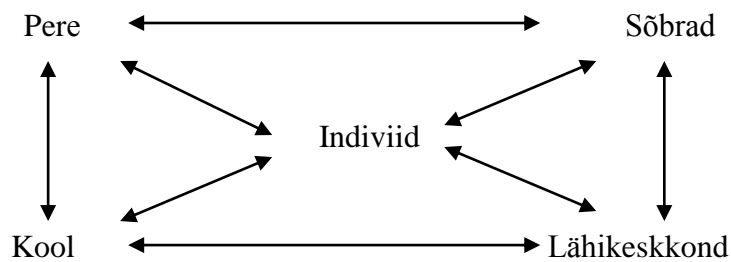
Sotsiaalsete süsteemide teooria puhul on tegemist teoreetilise käsitlusega, millest on kasu õpetamise, õppimise ning selle käigus toimuva kommunikatsiooni mõistmiseks. Sotsiaalse süsteemi mõiste tähendab sotsiaalset rühma ja selles toimuvat kommunikatsiooni. Suhestudes regulaarselt teiste inimestega, osalevad kõik erinevates sotsiaalsetes süsteemides. (Jahnsen et al., 2016)

Süsteemi kuuluvate osaliste vahel toimub pidev verbaalne ja mitteverbaalne kommunikatsioon, mis on kõige olulisem tegevus sotsiaalsetes süsteemides. Kui ühe klassi õpilased üksteisega suhtlevad, loovad nad mustreid ja struktuuri, mis teevad klassist sotsiaalse süsteemi. Kui mõistame õpilaste rühma kommunikatsioonimustreid ja -struktuuri, saame paremini aru selles süsteemis osalevate õpilaste tegevusest. Eelnevast järeldub, et muutes klassi või õpilaste rühma kommunikatsioonimustreid, muutub ühtlasi õpilaste tegevus/kommunikatsioon. (Jahnsen et al., 2016) Kirjeldatud süsteemiperspektiiv on oluline käitumisprobleemide mõistmiseks ja nendega toimetulekuks. Koolis on käitumisprobleemid seotud süsteemiteguritega nagu õpilastevahelised suhted, õpilase ja õpetaja suhted ja keskkonna väärtused ning ootused. (Nordahl, 2000, viidatud Nordahl, 2005 j)

Kohates koolis õppimise või käitumisega seotud probleeme, arvatakse, et probleemi põhjus peitub õpilases. Sellisel juhul jäetakse tähelepanuta keskkond, kus õpilane viibib. Eesmärk on leida seoseid keskkonna ja indiviidi käitumise ja tegude vahel, mitte uurida käitumise põhjust. (Nordahl, 2005) Selleks, et mõista õpilaste õpistrateegiaid, tööpanust ja käitumist koolis, tuleb mõista, et iga tegevus avaldub vastasmõjus ümbritseva keskkonnaga. Kuna vastasmõju on pidev, ei saa süsteemiteooriat ja sotsiaalsete süsteemide toimimist tõlgendada läbi traditsiooniliste seletuste, mille puhul põhjus toob alati kaasa teatava tagajärje. (Jahnsen et al., 2016)

Lapsed ja noored osalevad pidevalt mitmes erinevas sotsiaalses süsteemis ning kohandavad oma käitumist vastavalt süsteemile, milles nad viibivad. Õpilaste käitumist

analüüsid tuleb samaaegselt vaadelda mitut süsteemi. Käitumine ühes sotsiaalses süsteemis mõjutab käitumist teises sotsiaalses süsteemis. Näiteks järeleandlik kodune kasvatus võib olla seotud õpilase käitumisega koolis. Kui laps ei saa koolis hakkama, võib see mõjutada tema kodust käitumist. Erinevad sotsiaalsed süsteemid suhestuvad omavahel. Erinevate süsteemide väärtused, huvid ja ootused lapse käitumisele võivad olla nii omavahel vastuolus kui vastavuses. Süsteemiteooria kohaselt mõjutavad inimest ühes suunas mitmed tegurid. Järgnev joonis illustreerib noorte osalemist erinevates sotsiaalsetes süsteemides ning süsteemide vahelisi seoseid.



Joonis 1. Erinevate sotsiaalsete süsteemide seosed (Nordahl, 2005)

Kui õnnestub samaaegselt muuta mitme sotsiaalse süsteemi mustreid ja struktuure, on tõenäoline, et laps areneb positiivses suunas. (Nordahl, 2005)

LP-mudeli väljatöötamise taust ja eesmärgid

Kõik õpilased peaksid saama realiseerida koolis kogu oma õppimis- ja arengupotentsiaali. Nad peaksid saama käia koolis, mille õppekeskkond on eesmärgipärane ning õpe heal tasemel ja diferentseeritud. (Jahnsen et al., 2016)

Õppetöö juhtimine klassis, kus on üle 20 õpilase, kes erinevad nii akadeemilistelt võimetelt kui ka isiksuseomadustelt, on õpetajate jaoks keeruline (Herman, Reinke & Sprick, 2011). On palju lapsi ja noori, kes ei suuda koolis oma õppimis- ja arengupotentsiaali realiseerida. Mõnel õpilasel on probleeme õppeainetega, mõned aga käituvad kooli normidele ja ootustele mittevastavalt. (Nordahl, 2005) Käitumisprobleemidega õpilastega tegelemine kuulub õpetajate igapäevatöö hulka. Nii nagu mujal maailmas, on ka Eestis probleemseid olukordi järjest rohkem ning need avalduvad üha nooremas eas. (Rogers, 2008) Õpetaja peab olema ette valmistatud nende probleemidega tegelemiseks ja toimetulekuks (Sieberer-Nagler, 2016). Probleemsel käitumisel on negatiivsed tagajärjed õpilasele endale, kaasõpilastele ja õpetajatele (Nordahl, 2005). Oskuslik ennetavate meetmete rakendamine aitab õpetajatel

vältida õpilaste isiksusliku arengu häiretest põhjustatud äärmuslikke käitumisilminguid (Krull, 2001). Tähelepanuväärne kogus uuringuid on tõestanud seost sotsiaalse ja emotsionaalse arengu ning õppeedukuse vahel (Berglund, Catalano, Hawkins, Lonczak & Ryan, 2002; Durlak & Weissberg, 2007). Üsna sageli tuleb õpetajatel kokku puutuda käitumisprobleemidega, mis ohustavad tõsiselt nii õpilase enda kui ka terve klassi õppimist ning millel on sügavam tagapõhi kui lihtsalt õpilase soov tunnetada, mis on lubatud ja mis mitte (Krull, 2001). Ulatuslikud käitumisprobleemid võivad vähendada õpilaste võimalusi nii ainealasel kui ka sotsiaalsel areneval. Samuti on probleemset käituvate õpilaste tõttu raskendatud õpetaja tunni läbiviimist. (NOU 2003:16, viidatud Nordahl, 2005 j)

Õpi- ja käitumisraskused on seotud paljude erinevate tingimuste või mõjuritega, mis õpilasi koolikeskkonnas ümbritsevad. Koolis võivad sellisteks tingimusteks olla eakaaslaste vahelised suhted, õpilase ja õpetaja suhted, õpetamine, õppetöö juhtimine, reeglite kehtestamine, õpilastele seatud nõudmised ja ootused. (LP-modellen...) Need tingimused sõltuvad paljuski kooli õppekeskkonnast. Selle teadmise pinnalt saab teha pedagoogilise järelduse, et õpilaste õppimist ja käitumist mõjutavad positiivses suunas eesmärgipärane õppekeskkond ning hästi struktureeritud ja õpilaste vajadustele vastav õpe. (Jahnsen et al., 2016)

Ka õpilase individuaalsed eeldused, olukord ja areng koolis on omavahel seotud. Kuid on ühekülgne pidada õppimis- ja käitumisprobleemi konkreetse õpilase või tema koduse olukorraga seotud omadusteks. Sageli ei piisa sellisest tõlgendusest õpilase igapäevaste kooliprobleemide mõistmiseks ja selgitamiseks. (Nordahl 2010, viidatud Jahnsen et al., 2016 j) Probleemne käitumine on kompleksne nähtus, mille teke ja püsimine on seotud erinevate õpilast ümbritsevate keskkonnateguritega (Nordahl, 2005). Siiski pole võimalik öelda, millised tegurid avaldavad mõju konkreetset juhul või kindlas olukorras. Seetõttu ei ole võimalik koolides käitumisprobleemide lahendamiseks kasutada üht konkreetset strateegiat ning ei piisa sellest, kui suunata tähelepanu probleemse käitumisega õpilasele. (LP-modellen...) Tahtes välja selgitada, milline oleks eesmärgipärane pedagoogiline praktika ning millised tegurid konkreetsetes klassis või koolis mõju avaldavad, tuleb korralikult analüüsida olukordi, kus kehvad õpitulemused ja/või probleemne käitumine esineb. Sellele lisaks tuleb probleemse käitumise vähendamiseks rakendada erinevaid strateegiaid. (Jahnsen et al., 2016)

Norra uurijad on välja arendanud õppekeskkonna ja pedagoogilise analüüsi mudeli, mida võib kirjeldada kui praktilist töövahendit, parandamiseks ja arendamiseks koolikultuuri ja õppekeskkonda (Hansen, n.d.a, viidatud Aas et al., 2013 j). Nordahli (2005) järgi on võimalik

LP-mudeli abiga lahendada pedagoogilisi probleeme nagu tunnirikkumised, õpilastevahelised konfliktid ning narrimine.

Nordahl (2012) märgib, et mudeli väljatöötamisel on lähtunud teadmistest koolikeskkonna ning õpilaste käitumises ja õppimises väljenduvate tegevuste seoste kohta. LP-mudelist ei tasu otsida kindlaid meetodeid või tegutsemisjuhendeid, mida kõik koolid või õpetajad saaksid õpilaste sotsiaalsete suhete ja ainealaste õpitulemuste parandamiseks kasutada. (Jahnsen et al., 2016) Pedagoogiliste probleemide lahendamiseks ei ole olemas ühtseid võtteid (Krull, 2001). Koolid, õpilased ning õpetajad on erinevad ning sellepärast erinevad ka meetodid, mis toovad kasu konkreetses situatsioonis. Mudeli analüüsipõhimõtteid kasutatakse selleks, et välja selgitada, mida on koolis ehk õppekeskkonnas otstarbekas teha. Nii palju kui võimalik, valivad õpetajad ise, milliseid meetmeid rakendada. Soovitud tulemuse saavutamiseks peaksid õpetajad valima teadmispõhiseid meetodeid. (Jahnsen et al., 2016) LP-mudelit iseloomustab tugev struktuur, kuid see on kohandatav vastavalt kasutaja vajadustele. Iga kool kasutab LP-mudelit erinevalt ning valmis lahendusi mudel ei paku. (Aas et al., 2013)

LP-mudeli põhieesmärk on luua koolis hea õppekeskkond. See tähendab eesmärgipäraseid tingimusi nii õpilaste ainealaseks kui ka sotsiaalseks õppimiseks. Põhieesmärgi üks olulisemaid osi on aidata arendada koolide ja õpetajate pädevusi õppimis- ja käitumisprobleemide ennetamisel ja vähendamisel. (Jahnsen et al., 2016) Kooli tasandil on LP-mudeli eesmärk luua koostöökultuur, mida iseloomustaks õpetajate omavaheline hea koostöö ning ühised eesmärgid ja tööviis (Nordahl, 2005).

Kõige tähtsam vahend eesmärgini jõudmiseks on süstemaatiline töö mudeliga. LP-mudelit kasutades arendavad õpetajad koostöös teistega oskust mõista seoseid õpilaste tegevuse, õppekeskkonna ning õppe erinevate aspektide vahel. Kui õpetajad oskavad neid seoseid analüüsida, saavad nad kasutusele võtta erinevaid strateegiaid probleemse käitumise ennetamiseks, vähendamiseks ning õppeprotsessi kvaliteedi parandamiseks. (Jahnsen et al., 2016)

Õppekeskkonna ja pedagoogilise analüüsi mudeli kirjeldus

Käesolevas peatükis kirjeldatakse õppekeskkonna ja pedagoogilise analüüsi mudelit (LP-mudel).

LP-mudel (ingl k *learning environment and pedagogical analysis*) on süsteemiteoreetiline analüüsimudel, mis on välja töötatud tuginedes õpilaste arengut ja õppimist käsitlevatele teooriatele ja empiirilisele materjalile. Seega on mudeli väljatöötamisel lähtunud suurel määral süsteemiteooriast ning õpilaste käitumise ja õppe edukusega seotud tegureid käsitlevatest

uurimustest. (Nordahl, 2005) LP-mudel põhineb teadmistel tõhusast arendustööst koolides ning uuringutel, mis iseloomustavad häid koole, arvestades probleemse käitumise ennetamist ja vähendamist (LP-modellen...).

Selleks, et tulemused oleksid nähtavad, on oluline mudelit järgida. Et mudeliga süsteemset tööd teha, on oluline õpetajate nõustamine ja koolitamine väljastpoolt kooli. Samuti on tähtis, et omavalitsused ja koolid omaksid põhjalikke teadmisi mudeli kohta. Omavalitsused ja koolid, kes on otsustanud projektis osaleda, on kohustatud võimaldama õpetajatele süsteemset tööd LP-mudeliga. Ühine panus on oluline selleks, et saavutada positiivseid muutusi õppekeskkonnas. (Learning environment and...)

LP-mudel ei anna juhiseid selle kohta, mida ette võtta probleemsetes olukordades, millega õpetajad igapäevaselt kokku puutuvad. See on analüüsimudel, mille eesmärk on välja selgitada tegurid, mis käitumis- ja õppimisprobleeme koolis tekitavad, mõjutavad ja probleemide püsimist soodustavad. (Nordahl, 2005) Õpetajad ei näe õpilases nende isiksuslikku mõõdet ning see on põhiviga probleemset käituvate õpilaste kohtlemisel. Seetõttu kipuvad kõik õpilaste distsiplineerimise meetmed olema suunatud ebasobiva käitumise kõrvaldamisele, mitte selle põhjustega tegelemisele. (Krull, 2001) Lisaks saab mudelit kasutada kooli õppekeskkonna analüüsimiseks ja parandamiseks. LP-mudeli kohaselt tehtud analüüs on eelduseks, et edaspidi saaks koolides rakendada konkreetseid ja tõhusaid meetmeid soodsa õppekeskkonna loomiseks, käitumisprobleemide ennetamiseks ja vähendamiseks ning õpilaste õpitulemuste parandamiseks. Süsteemiteooria peab oluliseks indiviidi ja keskkonna vahelist vastasmõju. Seetõttu peaksid rakendatavad pedagoogilised meetmed võimalikult palju vähendama probleemset käitumist, ebasoodsat õppekeskkonda ja nende püsimist soodustavate tegurite mõju. Analüüsimudel aitab välja selgitada, milliseid meetmeid rakendada ja kuidas neid meetmeid hinnata. Kasutatavad meetodid on jagatud eri etappidesse ning on tähtis, et etapid läbitaks kirjeldatud järjekorras. (Nordahl, 2005)

Mudelit võib esitada järgnevalt:

- Analüüsiosa

Õpetaja esitab õpetajate töörühmas probleemi, mis võib olla seotud õpilase, klassi või tema klassi juhtimisega;

eesmärkide sõnastamine ehk ühine probleemi analüüs, et leida sobiv lähenemisviis

probleemile ning välja selgitada, millist lisainformatsiooni on tarvis koguda;

info kogumine;

info analüüsimine leidmaks tegurid, mis probleemi tekitavad.

- Strateegiate ja meetmete osa

Ühine strateegiate ja meetmete väljatöötamine;
strateegiate ja meetmete rakendamise planeerimine;
valitud strateegiate rakendamine (kaks kuni kolm nädalat);
protsessi ja tulemuste hindamine;
strateegiate ja meetmete ümbervaotamine. (LP-modellen...)

Mudel koosneb kahest osast: analüüsist ning strateegiate ja meetmete osast. On oluline, et need kaks osa oleks teineteisest selgelt eraldatud. Analüüs tuleb võimalikult suures osas läbi viia enne, kui alustatakse strateegiate ja meetmete väljatöötamist ning hinnatakse tulemusi. Ümbervaotamise faasis on oluline pöörata tähelepanu kõigile mudeli etappidele. Õpetajad peavad mudelit kasutama omavahelises koostöös süstemaatiliselt teatud aja jooksul ning olema rakendusmeetmete osas üksmeelel. (Nordahl, 2005)

Järgnevalt kirjeldatakse analüüsimudeli etappe.

1. Probleemi sõnastamine

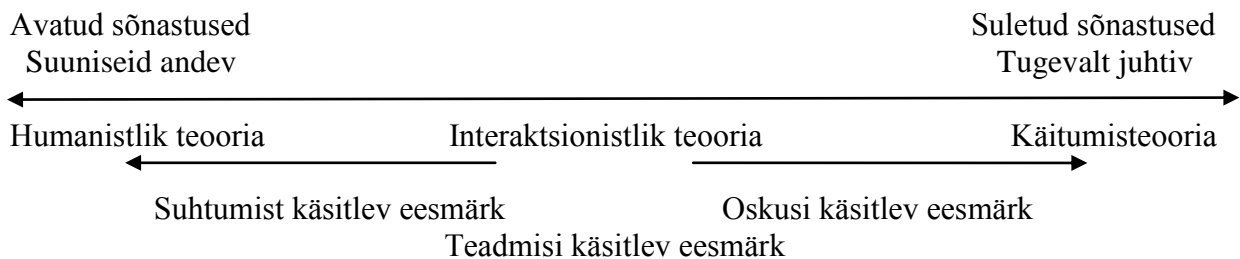
Õppekeskkonna parandamiseks ja käitumisprobleemide vähendamiseks tuleb esmalt määratleda teema või probleem, millega üks või mitu õpetajat on kokku puutunud. Õpetaja, kes on probleemiga koolis kõige otsesemalt seotud, määratleb või sõnastab probleemi olemuse. Probleem on olukord, kus õpetajale tundub, et on suur erinevus tegeliku ja soovitud olukorra vahel. Ei ole otstarbekas alustada tööd LP-mudeliga suurimast probleemist või kõige suuremaid väljakutseid esitavast olukorrast õppetöös. Esimesena tuleks käsile võtta probleem, mille puhul tõenäoliselt õnnestub parandada õpilaste õpitulemusi, arendada õppekeskkonda või vähendada käitumisprobleeme. (Jahnsen et al., 2016)

Selleks, et olukorda saaks nimetada probleemiks ja sellel LP-mudelit rakendada, peavad olema täidetud mitmed tingimused. Peab olema ebaselge, miks tegelik ja soovitud olukord ei kattu. Kui õpetajad on ühel meelel, et probleemi (nt rahutus tunnis) põhjus seisneb ühes õpilases, ei ole tegu LP-mudeli abil lahendatava probleemiga. Kui õpetajad tunnistavad, et probleemse käitumise põhjustaja ja probleemi säilimist soodustavad tegurid ei ole selged ning lisaks õpilasega seotud aspektidele võib olla ka teisi tegureid, mis käitumist mõjutavad, on tegu probleemiga. Probleemide puhul ei toetuta ette teada seletustele. Kui koolis esinevate probleemide mõistmise ja seletamise viis on ette teada, üheplaaneline või vaid indiviidile orienteeritud, on tõenäoline, et varjatud süsteemseid mehhanisme ei õnnestu avastada. Juba analüüsi esimeses etapis, kus sõnastatakse teema või probleem, millega tegelema hakatakse, tuleb olla avatud uutele perspektiividele. Oluline on ka probleemide selge ja konkreetne

sõnastus. Kui probleem on seotud rahutusega tunnis, tuleb täpsustada, mis tüüpi rikkumisega on tegemist. Kui õpetajad seisavad silmitsi mitmete probleemidega, valitakse nende seast välja esmatähtis ning edasises analüüsis keskendutakse sellele. Probleemi valimise ja sõnastamise etapis tuleb varuda aega arutelu ja küsimuste jaoks. Küsimused võivad käsitleda seda, mis on teada, millel need teadmised põhinevad või kellelt info pärineb. (Nordahl, 2005)

2. Eesmärgi sõnastamine

Õppekeskkonna arendamine ja käitumise muutmine peavad olema eesmärgipärased protsessid. Eesmärgid peaksid olema lapse ja noore ning teda ümbritseva keskkonna seisukohast tulevikus tähtsad. Tuleks mõelda, mil määral peaksid sõnastatavad eesmärgid käitumise korrigeerimist või prosotsiaalse käitumise arendamist suunama. Samuti seda, kui täpselt eesmärgid tuleks sõnastada. Käitumisteoreetilistes lähenemisviisides väidetakse, et eesmärgid peavad õppetööd juhtima. Tegijakesksetes lähenemisviisides väidetakse aga, et eesmärgid peavad andma suuniseid ning olema muutuste aluseks. Eesmärkide sõnastamist juhib lähenemisviis, mida otsustatakse kasutada. Kui eeldatakse, et eesmärgid suunavad otsest tööd õppekeskkonna ja probleemse käitumisega, peab sõnastus olema täpne ja selge. Eesmärki peaks sel juhul saama tõlgendada vaid ühtmoodi. Kui eelistatakse üldisemaid suuniseid andvaid eesmärke, ei ole nii täpne sõnastamine vajalik.



Joonis 2. Eesmärkide sõnastamine (Nordahl, 2005)

Eesmärgid, mis on seotud oskuste ja konkreetsete teadmistega, sõnastatakse enamasti suletult ja konkreetsetl. Tegemist võib olla spetsiifilise käitumisega, mida tuleb korrigeerida või õppida. Näiteks „Peeter suhtleb teistega sõbralikult“ on ühemõtteline eesmärk, mis üsna täpselt tingib käitumise muutmiseks rakendatavad meetmed. Käitumise muutmise strateegiad tuleb valida eesmärgist lähtudes ning hinnangu andmine tuleb otseselt siduda eesmärgi saavutamiselega.

Eesmärkide erineval suunamisjõul on seos õppekeskkonna ja probleemse käitumise temaatikaga. Õpilastel, kes koolis probleemset käituvad, tuleb kohandada oma käitumist erinevate koolis esinevate sotsiaalsete olukordade ja väljakutsetega. Õpilased peavad saama seda harjutada. Neil läheb vaja teadmisi rühmas osalemisest ning nende käitumist määrab ka suhtumine. Suhtumise mõjutamine eeldab avatumat eesmärgi sõnastust ning vähemal määral õppetöö juhtimist. Näiteks: „Peeter oskab ennast teiste rolli asetada“. Hoiakuid kujundades arendavad paljud lapsed ja noored oma individuaalsust. Hoiakuid kujundatakse teistega suheldes või mõnel muul moel kokku puutudes. Selleks ei tohiks eesmärgid käitumist otseselt juhtida. Laste ja noortega dialoogi pidades ei tohi eesmärgid olla enam kui suunajad.

Tulemusega seotud eesmärki kirjeldatakse konkreetse soovitava käitumise kaudu. Eesmärk on täidetud, kui saavutatakse soovitud käitumine. Veel võib kasutada tulemusele suunatud eesmärki, mis ei ole lõplik. Eesmärk on seotud sel juhul positiivse käitumise suurenemise või negatiivse käitumise vähenemisega. Sel juhul on oluline defineerida, mida suurenemise või vähenemise all mõeldakse: sagedust või intensiivsust. Sageli esitatakse eesmärgid liiga avatult ja üldiselt ning need võivad töö käigus muutuda. Siiski tuleks võimalikult konkreetset määratleda, milliseid tulemusi soovitakse LP-mudeliga töötades saavutada. (Nordahl, 2005)

3. Info kogumine

LP-mudeli rakendamise oluline etapp ning analüüsi üks aluseid on info kogumine. Asjakohase info olemasolu on hea analüüsi ja hilisema meetmete väljatöötamise eelduseks. Selleks, et analüüsida, milliste teguritega on käitumisprobleemid seotud, on oluline koguda infot olukordadest, kus see käitumine ilmneb. Samuti tuleb koguda infot erinevate õppekeskkonna tegurite kohta, kui soovitakse õppekeskkonda edasi arendada. Ainult õpetajal ei ole piisavalt infot, et olukorda täielikult mõista. Alati on oluline vaadelda probleeme eri tahkudest ning seepärast on vajalik koguda infot mitmest allikast. Õpetaja arusaamadele ja infole peaks lisanduma teistelt kogutud info või olukorra kaardistus. Info kogumisel tuleks keskenduda teatavas olukorras valitsevatele tingimustele, mille tõttu käitumisprobleemid püsivad või on nendega seotud. Tegurid peaksid olema konkreetset ning võimalikult tõendatavad. Hilisem muudatuste tegemine pedagoogiliste võtete abil sõltub võimalikult paljude oluliste tegurite kohta kogutud infost.

Olukorra kaardistamisel tuleks tähelepanu pöörata ka positiivsetele teguritele. Sageli on oluline tugevdada tegureid, mis aitavad probleemset käitumist vähendada või õppetöö osalemist suurendada. Analüüsides, millised tegurid iseloomustavad olukorda, kus toimub

positiivne koostöö ja õpimotivatsioon on hea, saab sellistele olukordadele iseloomulikke jooni kasutada soodsa õppekeskkonna arendamiseks.

Olukorra kaardistamise ja info kogumise meetodid peavad olema vastavuses info kogumise eesmärkidega. Olukorra kaardistamiseks võib kasutada näiteks järgnevaid meetodeid:

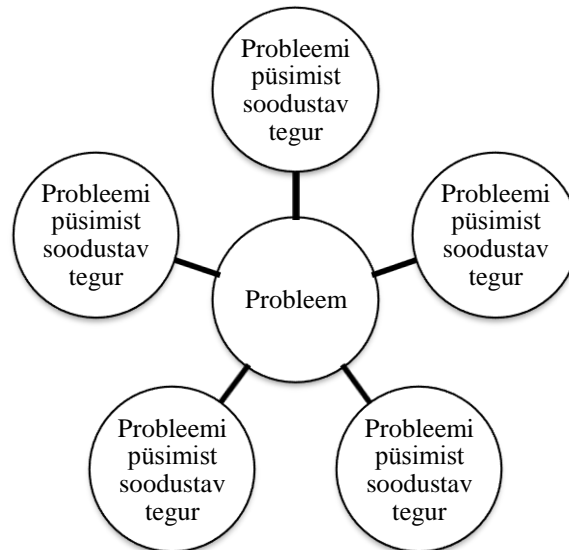
- teiste kolleegide või kooliväliste spetsialistide tähelepanekud;
- probleemsete olukordade filmimine;
- probleemsete olukordadega seotud laste ja noortega vestlemine ning vanematega nende olukordade arutamine. (Nordahl, 2005)

4. Olukordade ja probleemide analüüs

Keeruliste olukordade lahendamiseks ning nende taastekke vältimiseks rakendatavate strateegiate ja meetmete valikuks loob aluse analüüs. Selles etapis ei arutleta selle üle, milliseid pedagoogilisi võtteid probleemide lahendamiseks rakendada. Eesmärgiks on välja selgitada, millised tegurid aitavad kaasa ebasoodsa õppekeskkonna või käitumisprobleemide tekkele. Analüüsis tuleks keskenduda kontekstile ning tingimustele, mis ümbritsevad käitumist, mida soovime mõjutada.

Analüüsietapi üks osa on perspektiivi valik. On oluline vaadelda probleemi laste ja noorte seisukohalt, käsitades neid aktiivsete tegijatena. Õpetajad peaksid proovima end asetada õpilaste olukorda ning mõtlema nende eesmärkidele, soovidele ja väärtustele, et mõista laste käitumist.

Analüüsi peaesmärk on probleemi püsimumist soodustavate tegurite väljaselgitamine. Selleks kasutatakse analüüsietapi olulist töövahendit – seosteringi. Seosteringi eesmärk on selgitada välja tegurid, mis põhjustavad probleemset käitumist ning selle jätkumist. Probleemi püsimumist soodustavad tegurid sõltuvad olukorrast ning on seotud käitumise või õppekeskkonnaga, mida soovitakse muuta.



Joonis 3. Probleemi püsimumist soodustavate tegurite seostering (Nordahl, 2005)

Omades probleemi püsimumist tingimustest head ülevaadet, on võimalik sellele toetudes käitumist ja õppekeskkonda muuta, likvideerides või muutes tegureid, mis soovimatu olukorra püsimumist tingivad. Analüüsis on oluline keskenduda tingimustele, mida on võimalik muuta. (Nordahl, 2005)

5. Strateegiate ja meetmete väljatöötamine

Pärast probleemi püsimumist soodustavate tegurite analüüsi lõpetamist tuleks välja töötada strateegiad. Strateegiate ja meetmete valikust oleneb, kas probleemseid olukordi õnnestub muuta.

Õpetajate ja koolijuhtide seas on levinud individuaalsete meetmete rakendamine, näiteks järeldamistundide pakkumine, õpilasega vestlemine, vanematega suhtlemine. Oluline on mitte kinni jääda neisse traditsioonilistesse ja indiviidikesksetesse lähenemisviisidesse. Suurim muutmise ja arengu potentsiaal peitub selliste meetmete ja strateegiate kasutamises, mis muudaksid ümbritsevat keskkonda (kontekstitingimusi). LP-mudeli rakendamisel peab meetmete valik põhinema teaduslikul infol selle kohta, mis võib tulemusi anda ning mis tõenäoliselt soovitud tulemusteni ei vii. Samal ajal tasuks rakendada mitut strateegiat ja meetet. Harva piisab ühest meetmest, kui soovitakse muuta käitumist, mõjutades sotsiaalseid süsteeme ja ümbritsevaid olusid. (Nordahl, 2005)

6. Meetmete ja strateegiate rakendamine

LP-mudeli kõige keerulisem faas on rakendamine ehk see, kui õpetajad ja teised koolitöötajad võtavad kasutusele strateegiad, mille kasutamises nad on rühmatöö tulemusena kokku leppinud. Selles faasis peavad osalema kõik koolis töötavad täiskasvanud, keda probleem puudutab. Täiskasvanud peavad rakendama valitud meetmeid ja strateegiaid struktureeritult kindla aja jooksul.

Õpetajatele, keda meetmed puudutavad, tuleks anda võimalus neid süstemaatiliselt kasutada. Muudatuste tulemused sõltuvad otseselt meetmete ja strateegiate järjekindlast ja igapäevasest rakendamisest. Samuti tuleks rakendusfaasis pidevalt üles märkida, kuidas töö edeneb.

Õpetajad on kohustatud järgima vastuvõetud otsuseid, kui nad soovivad ühise töö abil käitumisprobleeme vähendada ning soodsat õppekeskkonda luua. Kokkulepitu elluviimine näitab professionaalsust, vastutõtamine võib tulemustele negatiivselt mõjuda. Õpilased peaksid kokku puutuma õpetajatega, kes tegutsevad võimalikult sarnaselt, luues laste jaoks kindlaid ja etteaimatavaid olukordi. (Nordahl, 2005)

7. Protsessi ja tulemuste hindamine

Kaks või kolm nädalat pärast meetmete rakendamise algust tuleks senistele tulemustele ja tööle anda hinnang. Protsessi ja tulemuste hindamises peaksid osalema kõik õpetajate töörühma liikmed, hindamise aeg tuleks kokku leppida kohe pärast strateegiate väljavalimist. Hindamiseks annavad infot rakendamise käigus tehtud märkmed või kolleegide vaatlustest saadud tulemused.

Hinnata võib käsitletud analüüsimudeli kõiki etappe, kuid sageli on mõttekas alustada valitud meetmete ja strateegiate rakendamisprotsessi hindamisest. Vastuseid tuleks otsida järgmistele küsimustele:

- Kas kõiki meetmeid on rakendatud?
- Kas meetmeid on rakendatud järjepidevalt ja süsteemselt?
- Millised tegurid on meetmete rakendamist takistanud?

Neid küsimusi mitte esitades võib juhtuda, et valitud strateegiaid peetakse ebasobivateks, kuigi asi on tegelikult ebapiisavalt järjekindlas ja regulaarses rakendamises. Nii võidakse asjata loobuda sobivatest meetmetest, mis järjekindla rakendamise puhul oleksid täitnud eesmärgi.

Oluline on hinnata ka strateegiate ja meetmete rakendamise tulemusi. Selleks tuleks õpetajate töörühmas esitada järgnevad küsimused:

- Kas probleemid, millega tegeleti, on vähenenud?
- Kas toimunud on positiivne areng?
- Mil määral on eesmärgid täitunud?

Kui soovitud tulemusi ei ole saavutatud, tuleb hinnata LP-mudeli teisi etappe ning seda, kas valitud strateegiad ja meetodid on mõjutavate tegurite suhtes otstarbekad. (Nordahl, 2005)

8. Strateegiate ja meetmete ümbervaatamine

Kui probleemid ei ole kahe kuni nelja nädala jooksul positiivses suunas muutunud, on oluline teha hindamise käigus ettepanekud seniste strateegiate asendamiseks. Vajalikuks võib osutada probleemi ja eesmärgi sõnastuse läbivaatamine, info juurde kogumine, uue analüüsi tegemine ning selle läbiarutamine, strateegiate valiku ja/või rakendamise muutmise. See, mitut analüüsimeetodi faasi tuleb revideerida, sõltub hindamise käigus tehtud järeldustest. On oluline, et õpetajad ei jätkaks selliste strateegiate ja meetmete rakendamist, millel ei ole mõju.

Sageli selgub hindamise käigus, et strateegiaid või meetmeid ei ole süstemaatiliselt rakendatud koolis ilmnunud rakendamist segavate tegurite tõttu. Kui planeeritud ei ole olnud võimalik läbi viia, ei tohiks strateegiaid kohe kõrvale heita. Tuleks kõrvaldada strateegiate elluviimist takistanud tegurid. Sageli on see ümbervaatamise oluline osa ning takistavate tegurite kõrvaldamiseks tuleb kaasata kooli juhtkonda. (Nordahl, 2005)

Töö õpetajate töörühmades

Mudeli efektiivse toimimise aluseks on õpetajate koostöö töörühmades. Töörühmade eesmärkideks on koolikultuuri arendamine, mudeliga seotud kokkulepitud põhimõtetest ja kohustustest kinnipidamine ja mudeli kohandamine kohaliku kontekstiga. (Nordahl, 2005)

Töö õpetajate töörühmades algab sellega, et üks õpetajatest tutvustab oma grupile situatsiooni, mida võib käsitleda kui pedagoogilist probleemi või väljakutset. Enne järgmist kohtumist on tihtipeale vajalik koguda lisainformatsiooni, et probleemi paremini mõista. Samaaegne info kogumine/vaatlemine ning õpetamine on keeruline. Seetõttu võib osutada vajalikuks kasutada välisvaatlejat, video salvestamist, vestlusi õpilaste ja vanematega. Järgmisel kohtumisel analüüsivad ja mõtisklevad õpetajad probleemi säilitavate tegurite üle. See tööloik peaks põhinema pedagoogilisel asjatundlikkusel. On oluline võtta aega, et analüüsida probleemi põhjustavaid ja säilitavaid tegureid, mitte kiirustades strateegiaid ja meetmeid välja töötama asuda. Järgmine etapp on strateegiate ja meetmete süsteemne rakendamine kindla aja jooksul. Õpetajad on kohustatud kokkulepitud strateegiaid täielikult rakendama, osaline rakendamine võib probleemi süvendada. Peale mõnenädalast meetmete ja

strateegiate rakendamist tuleb muutusi õppekeskkonnas hinnata. Nordahli sõnul on õpetajatel kergem muuta oma õpetamise meetodeid kui õpilast. Peamine nõue on, et kõik meetmed oleksid teadmispõhised ja professionaalsed. (Learning environment and...)

Mudeli tööd juhivad kooli juhtrühm, kuhu kuulub koolijuht, kooli LP-koordinaator, LP-rühmade juhid ja konsultantide esindaja (õppenõustamiskeskuse töötaja) (LP-mudel...). Kõik õpetajad osalevad koolis moodustatud õpetajate töörühmades. Protsessi käigus saavad õpetajad tuge oma kolleegidelt. LP-mudel eeldab, et õpetajad teevad koostööd, et saavutada parimaid tulemusi probleemide lahendamisel. Mudeli põhimõtete järgi tuleb õpetajatel regulaarselt kohtuda. Töörühmale valitakse juht ning tema ülesanne on jälgida ja organiseerida tööd grupis. (LP-modellen...)

Õpetajate töörühmad koosnevad viiest kuni seitsmest õpetajast. Töörühmad peaksid regulaarselt kohtuma kord kahe nädala jooksul. Koosoleku kestus ulatub 1,5 tunnist 2 tunnini. Kohtumistel arutatakse probleeme, millega õpetajad töös kokku puutuvad. (Ohakas, 2015)

Õpetaja, kes puutub kõige rohkem probleemse õpilase või klassiga kokku, otsustab, milliste aspektidega tuleb tööd teha ning milliseid meetmeid rakendada. Mõte „kes töötab, tunneb probleemi“ on alus ning määrab selle, kes otsustab, mida analüüsida ja mille üle mõtiskleda, kui õpetajate töörühmad püüavad mõista ja leida sobivaid strateegiaid ja meetmeid lahendamaks või vähendamaks väljakutseid koolis. Kui õpetajad suudavad ise defineerida probleeme, teavad nad ka kõige paremini, milles neil on vaja lisateadmisi väljakutsete lahendamiseks. Sellist tüüpi lähenemine kooli arendustööle tähendab, et õpetajad ise tunnevad huvi uute teooriate vastu. (LP-modellen...)

Nordahl (2005) väidab, et pidev ja süstemaatiline töö õpetajate töörühmas kindlustab analüüsise kvaliteedi ja aitab õpetajatel erinevaid õppekeskkonna ja käitumisprobleemidega seotud strateegiaid ning meetmeid rakendada.

Rühmad tuleks moodustada nii, et need ei kinnista õpetajate väljakujunenud rolle. See soodustab vabama dialoogi teket rühmas. (Nordahl, 2005) Meeskondi moodustades tuleks leida võimalikult erinevad õpetajad, arvestades õppeainet, kooliastet, tööstaaži (Maidla & Jõgeva, 2015). Õpetajatel on sel juhul võimalus vahetada kogemusi ja teadmisi teiste ainete või õppeastmete õpetajatega (Hansen, Kostol & Sunnevag, 2011).

Tähtis on luua õpetajate töörühmas hea koostööõhkkond, kus liikmed tunnevad end kindlalt ja usaldavad üksteist. Kõik peaksid saama tõstatatud teemadel avameelselt rääkida ning olema ausad. (Nordahl, 2005) Osa probleemist moodustab ka õpetajatele omane tõrksus murede jagamise suhtes, eriti kogenumate kolleegidega. Kardetakse, et neid võidakse pidada saamatuteks või ebapädevateks. Õpetaja on inimene oma soovide ja vajadustega, probleemide

ja nõrkustega, mida ei tohiks häbeneneda ega varjata. Õpilaste probleemide lahendamine ei ole ühe õpetaja ülesanne ning nende probleemide lahendamiseks peavad õpetajad tegema koostööd. (Rogers, 2008) Koos töötamine ja vahetu suhtlemine töörühmade koosolekutel aitab kaasa õpetajatevahelise ühise keele, hoiakute ja harjumuste loomisele. See on tähtsaks aluseks ühtsustunde tekkimisel koolis ning õpetajad peavad seda kokkuvõttes väga tähtsaks. (Hansen et al., 2011)

Järgida tuleb konfidentsiaalsuse ja isikuandmete kaitse põhimõtteid. Rühmas toimuvast ei tohi rääkida kõrvalistele isikutele. Erandiks on arutelu käigus lapse kohta selguvad asjaolud, millest on kohustus teatada lastekaitsesse. Neist põhimõtetest peavad olema teadlikud kõik rühma liikmed. (Nordahl, 2005)

LP-mudeli efektiivsus

Mudelit testiti esmalt 14 koolis, mis osalesid aastatel 2002-2005 Norras läbi viidud pilootprojektis. Selles osales 350 õpetajat ja 3500 õpilast. LP-mudeli tööd on hinnanud NOVA (Norra kasvatus-, heaolu- ja vananemisuuringute instituut), kasutades küsimustikke õpilastele, õpetajatele ja vanematele. Hindamine on näidanud, et süsteemne töö suunatuna õppekeskkonna parandamisele annab häid tulemusi nii õpilaste sotsiaalsete oskuste kui ka õpioskuste arengus.

Uuringust tuleb välja, et projektis osalenud koolide õpilased on saavutanud paremaid tulemusi kontrollkoolide õpilastest järgmistes valdkondades:

- õppeedukus on tõusnud;
- sotsiaalsed oskused on paranenud;
- lärm ja rahutus tundides on vähenenud;
- eakaaslaste vahel on vähem konflikte, narrimine on vähenenud.

Sellest võib järeldada, et LP-mudeli kasutamine toob esile positiivseid muutusi koolis: õpetajad kogevad paremat õppekeskkonda, õpilased saavutavad paremaid õppetulemusi ning kogu kooli õhkkond paraneb. (Learning environment and...)

LP-mudeli rakendamine on toonud häid tulemusi mitmetes olulistes kooli sisekeskkonna aspektides:

- õpilased näitavad paremaid sotsiaalseid oskusi enesekontrolli, koolikorra täitmise ning enesekindluse osas;
- õpilastel esineb vähem probleemset käitumist, tundides on rahulik ning korrapärasem atmosfäär;

- narrimine on vähenenud väga suures osas;
- õpilaste ja õpetajate vahelised suhted on paranenud, samuti on positiivses suunas arenenud eakaaslaste vahelised suhted;
- kooli keskkond ja kultuur on muutunud paremaks, on saavutatud suurem koostöö õpetajate vahel;
- lapsevanemad on rahul infoga, mida õpetajad ja kool neile edastab. (LP-modellen...)

LP-mudel Eestis

Projekti „Tõendus põhine uus lähenemine – uus koolikultuur Eestis (TULUKE)“ viib ellu Tartu Linnavalitsus koostöös koolidega ja linnaosaseltsidega. Projekti allprojekt „Uus lähenemine – uus koolikultuur“ tõi Eestisse Norras väljatöötatud tõendus põhise õppekeskkonna ja pedagoogilise analüüsi mudeli (LP-mudel). Allprojekti Norra partner on Hedmarki Ülikooli Kolledž. (Teaduspõhine uus lähenemine...)

Analüüsitud mudelit käisid 2014. aasta augustis Tartu õpetajatele õpetamas Janne Støen ja Nina Grini Norra õppekeskkonna ja hariduskäitumise uurimise keskusest, kus tegeldakse kaasava õppekeskkonna kujundamisega. Norras kasutatakse LP-mudelit 500, Taanis koguni 800 koolis. Tegemist on maailma suurima kooliarenduse projektiga ühes riigis, kus on kaasatud nii palju kooli. Tartu linna haridusosakond otsustas meetodi Eestisse tuua programmi „Riskilapsed ja -noored“ taotlusvooru abiga.

Kui Taanis liituvad mudeliga ühe omavalitsuse kõik koolid, jääb Eestis LP-mudeliga liitumine kooli otsustada (Pärismaa, 2015). 2014. aastal alustati projektiga kolmes pilootkoolis: Tartu Annelinna Gümnaasium, Tartu Hansa Kool ja Tartu Kivilinna Kool. Projekti kaasati umbes 200 õpetajat ja üle 2000 õpilase. (Pärismaa, 2014)

2015. aastal liitus LP-mudeliga seitse kooli Tartust, Pärnust, Viljandist, Puhjast ning kolm Tartu linna lasteaeda. Mudeli kasutamisele eelnesid infopäevad, kus oma kogemustest rääkisid õpetajad, kes olid selleks hetkeks mudelit aasta jagu kasutanud. Augustis toimus LP-mudeli baaskoolitus, mille viisid läbi Norra partnerid. (Pärismaa, 2015)

Janne Støen ja Hanna Jahnsen, kes on olnud Eesti koolirahva ühed peamised koolitajad nii Eestis kui ka Norras, külastasid kuu aega enne TULUKESE projekti lõpukonverentsi (märts, 2016) LP-mudelit rakendavaid kooli ja lasteaedu. Nädalaga vaatasid Støen ja Jahnsen üle Tartu, Viljandi, Puhja ja Pärnu koolid ja lasteaiaid. Muljed koolidest ja lasteaedadest, kus kasutatakse LP-mudelit, on väga head. Koolitajate meelest on märkimisväärne, et töösse on kaasatud nii õpetajad kui ka direktorid. Nende arvates on rühmad, mida külastati, omandanud

LP-mudeli teoorias ning see toimib ka rühmatöös. Konsultantidelt ja koostöövõrgustiku juhtgruppidele soovitakse siiski veel abi. Tänapäevaks kasutavad LP-mudelit Eestis kümme kooli ja kolm lasteaeda. (Pärismaa, 2016)

Tartu linnavalitsuse haridusosakonna jurist avaldas projekti alguses lootust, et projekt aitab parandada koolides sotsiaalset keskkonda ja omavahelisi suhteid (Pärismaa, 2014). Sellest tulenevalt on töö eesmärk võrrelda, mil moel erineb LP-mudeli kasutusele võtnud koolide õpetajate igapäevatöö kontrollgrupi õpetajate igapäevatööst (õpetajate ajakasutus, omavaheline koostöö, hoiakud koostööle).

Eesmärgini jõudmiseks on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas erineb LP-mudeli kasutusele võtnud koolide õpetajate ajakasutus kontrollgrupi õpetajate ajakasutusest?
2. Mil moel erineb kontrollgrupi ning LP-mudeliga liitunud õpetajate koostöö?
3. Millised on õpetajate hoiakud koostööle kontrollgrupis ja LP-mudeliga liitunud õpetajatel?
4. Millised on LP-mudeli kasutusele võtnud koolide õpetajate hinnangud seoses grupi toimimisega ning kui palju tööstajast kulub LP-mudeli tegevustele?

Metoodika

Antud uuringus kasutati kvantitatiivset uurimismeetodit, kuna uuritakse populatsioonide üldisi näitajaid (mitte niivõrd üksikisiku vastuseid). Uuringu eesmärk on kontrollida uurimisküsimusi. Kogutakse arvandmeid. Kvantitatiivse uurimustöö põhiline eesmärk on koostada usaldusväärseid ja objektiivseid uuritavate nähtuste kirjeldusi ning näidata nende kontrollitavust manipuleerides nende tunnustega. Uurimistööga püütakse avastada printsiipe, mida võib üldistada laiemale üldkogumile. (Õunapuu, 2014) Antud töös sooviti uurida, mil moel erineb LP-mudeli kasutusele võtnud koolide õpetajate igapäevatöö kontrollgrupi õpetajate igapäevatööst, keskendudes koostöö aspektile. Omavahel võrreldi kolme LP-mudelit kasutatavat kooli ning kolme kontrollgrupi kooli, oletades, et gruppide vahel võib olla erinevusi.

Valim

Uurimus magistritöö jaoks viidi läbi Tartu linnas 2016. aasta märtsis ja aprillis. Valimi moodustasid kaks gruppi: LP-mudelit kasutavad õpetajad ning kontrollgrupi õpetajad. Esimese grupi moodustasid kolme pilootkooli õpetajad, kes alustasid 2014. aastal LP-mudeli projektiga. Kontrollgruppi kuuluvad koolid ning sealsed õpetajad valiti LP-mudelit rakendavate koolide järgi (umbes sama suured, samasse omavalitsusse kuuluvad). Uurimuses osalemine oli vabatahtlik.

Andmed koguti elektroonilises keskkonnas. Küsimustiku lingid saadeti laiali kuue kooli kõikidele põhikooli õpetajatele. Lõpliku valimi suuruseks kujunes 111 LP-mudelit kasutatavat õpetajat ning 40 kontrollgruppi kuuluvat õpetajat.

Vastanud õpetajate seas oli 137 naissoost õpetajat (90,7%) ning 11 meessoost õpetajat (7,3%). Kolm vastanut (1,98%) olid jätnud soo märkimata. Keskmine vanus jäi vahemikku 41-50 aastat. Õpetajate pedagoogiline staaž oli keskmiselt 16-20 aastat. Enim õpetajaid töötab põhikooli II astme õpetajana (4.-6. klass). Vastanutest olid käesoleval õppeaastal 108 õpetajat (71,5%) klassijuhatajad ning 40 õpetajat (26,5%) ei oma klassijuhataja rolli. Kolm vastanut (1,98%) olid jätnud sellele küsimusele vastamata.

Valim jaotati kaheks, pidades silmas LP-mudeli projektis osalemist. Selle alusel moodustati kaks gruppi:

- a) 1. grupp – LP-mudeli projektis osalevad õpetajad
- b) 2. grupp – kontrollgruppi kuuluvad õpetajad

Tabelis 1 on välja toodud kirjeldav statistika kahe grupi lõikes soo, vanuse, pedagoogilise staaži ja klassijuhataja rolli olemasolu alusel.

Tabel 1. *Kahe grupi soo, vanuse, pedagoogilise staaži ja klassijuhataja rolli kirjeldav statistika*

		LP-mudeli õpetajad	Kontrollgrupi õpetajad
Sugu	Naine	93,5%	89,7%
	Mees	6,5%	10,3%
Vanus	20-30 aastat	11,8%	17,5%
	31-40 aastat	19,1%	22,5%
	41-50 aastat	29,1%	27,5%
	51-60 aastat	32,7%	30,0%
	61-70 aastat	7,3%	2,5%
Pedagoogiline staaž	Kuni 5 aastat	15,7%	20,0%
	6-10 aastat	8,3%	12,5%
	11-15 aastat	10,2%	12,5%
	16-20 aastat	15,7%	15,0%
	21-... aastat	50,0%	40,0%
Klassijuhatajaks olemine	Jah	75,2%	65,8%
	Ei	24,8%	34,2%

Tabelis 1 kirjeldatud karakteristikute järgi on grupid omavahel võrreldavad.

Mõõtevahend

Käesolevas uurimistöös kasutati andmete kogumisel küsimustikku. Kontrollgrupi koolide õpetajatele ankeeti koostades lähtus autor uurimisküsimustest ja asjakohasest teoreetilisest kirjandusest. LP-mudeli projektis osalevatele koolidele lisati küsimustikku plokk küsimustega, mis puutuvad vastaja hinnanguid seoses LP-rühma toimimisega. Elektroonilised küsimustikud koostati veebikeskkonnas Google Forms. Kõik uurimisandmed koguti anonüümsel kujul, ühegi vastaja andmeid ei ole võimalik konkreetse isikuga seostada.

Esimesena tutvustatakse lähemalt küsimustikku, mis koostati kontrollgruppi kuuluvate koolide õpetajatele. Küsimustik algab lühike sissejuhatusega, kus on välja toodud küsimustiku eesmärk ning selgitatud anonüümsuse tagamist. Sellele järgneb taustandmete plokk (sugu, vanus, pedagoogiline staaž, kooli nimetus, õpetatav põhikooli aste, klassi juhatamine). Sisu järgi jagunevad ankeedi küsimused kolme plokki: hoiakud koostööle (10 küsimust), üldine koostöö koolis (34 küsimust), ajakasutus (9 küsimust).

Teisena tutvustatakse küsimustikku, mis koostati LP-mudelit rakendavate koolide õpetajatele. Sisuliselt on küsimustik sama, mis kontrollgruppi kuuluvatele õpetajatele esitati, kuid lisati LP-mudelit puudutavad küsimused. Lisaks eelmainitud kolmele plokile (hoiakud koostööle, üldine koostöö koolis, ajakasutus) sisaldab küsimustik veel kahte plokki küsimusi: hoiakud LP-mudeli suhtes (11 küsimust) ja LP-mudelile kuluv aeg (3 küsimust).

Küsimustele hoiakute (koostöö ja LP-mudeli suhtes) ning üldise koostöö kohta oli võimalik vastata Likerti skaalal viie palli süsteemis (1 – ei nõustu üldse, 5 – olen täielikult nõus). Küsimuste puhul, mis puudutasid ajakasutust, paluti märkida mitu tundi õpetajate tööajast kulub etteantud tegevustele. Küsimustik sisaldab pööratud väiteid, mis muudeti enne andmeanalüüsi. Uuringus kasutatud küsimustik on välja toodud lisas 1.

Protseduur

LP-mudelit rakendavate koolidega võttis autor ühendust telefoni teel ning esitas palve uuringus osaleda. Selgitati uuringu eesmäärke, küsitluse läbiviimise protseduuri ja anti teada, et koolide kaupa tulemusi ei avalikustata. Kontrollgruppi valitud koolides käis autor isiklikult kohtumas õppealajuhatajatega, et selgitada uuringu eesmäärke ning küsitluse läbiviimise protseduuri. Kaks valituks osutunud kooli andsid nõusoleku uuringus osaleda. Esialgsest valitud kolmandalt koolilt nõusolekut uuringus osalemiseks ei saadud ning valik asendati sarnase kooliga.

Käesolevas magistritöös kasutatud andmed koguti 14. märtsist kuni 08. aprillini. Vastamiseks anti aega neliteist kalendripäeva. Seitse päeva enne vastamistähtaega saadeti vastajatele meeldetuletus. Esialgse andmete kogumise tulemus kontrollgruppi koolide osas oli tunduvalt väiksem võrreldes LP-mudelit rakendavate koolidega. Autor võttis ühendust kontrollgruppi kuulunud koolidega ning palus õpetajatel veel küsimustikule vastata.

Andmeanalüüsi meetodid

Andmeanalüüsi meetodite valiku aluseks olid uurimisküsimused. Andmetöötlus toimus andmetöötluspaketiga SPSS.

Küsimustiku skaalade reliaabluse hindamiseks vaadati kõikide plokkide Cronbachi alfati. Ajakasutust, üldist koostööd ning koostööga seotud hoiakuid puudutavatele uurimisküsimustele vastamiseks kasutati T-testi ning vaadati kirjeldavat statistikat. Neljandale uurimisküsimusele, mis puudutas LP-mudelit kasutavate õpetajate hinnanguid seoses grupi toimimisega ning LP-mudeliga seotud ülesannetele kuluvat aega, vastamiseks vaadati kirjeldavat statistikat.

Selleks, et analüüsida küsimustiku osade seoseid omavahel, kasutati lineaarset ehk Pearsoni korrelatsioonanalüüsi. Korrelatsioonikordaja (r) väärtused asuvad vahemikus -1 ja 1 vahel. Kui korrelatsioonikordaja väärtus on positiivne, tähendab see kasvavat seost tunnuste vahel: kui ühe tunnuse väärtus on suur, on tavaliselt suur väärtus ka teisel tunnusel. Sotsiaalteaduste puhul loetakse tugevaks seoseks tugevusega üle 0,5. (Rootalu, 2014)

Uurimistulemused

Küsimustiku sisereliaabluse mõõduks on Cronbachi alfa, mille väärtus peab olema suurem kui 0,7, et küsimustik oleks reliaabne (Rämmer, 2014). Järgnevalt on välja toodud kõigi vastajate põhjal küsimustiku kolme ploki Cronbachi alfa:

- Esimesse plokki kuulusid küsimused seoses õpetajate isiklike hoiakutega koostööle (nt Minu arvates on koostöö, partnerlus ja meeskonnatöö õpetajatöös olulised.) (Cronbachi alfa 0,90).
- Teise plokki kuulusid küsimused seoses üldise koostööga koolis (nt Meie koolis on loodud koostööõhkkond, milles tunnen end kindlalt.) (Cronbachi alfa 0,94).
- Kolmandasse plokki kuulusid küsimused seoses vastaja hinnangutega LP-rühma toimimisest (nt Minu LP-rühmas on loodud koostööõhkkond, milles tunnen end kindlalt.) (Cronbachi alfa 0,86).

Küsimustiku plokkide sisereliaablus oli hea.

LP-mudeli kasutusele võtnud koolide õpetajate ajakasutus võrrelduna kontrollgrupi õpetajate ajakasutusega

Selleks, et uurida kahe grupi õpetajate ajakasutust, paluti küsimustikku märkida, mitu tundi õpetajate tööajast kulub järgmistele tegevustele koolis: õpetamine tavalisel koolinädalal, tundide planeerimine/ettevalmistamine koolis või väljaspool kooli, õpilastööde hindamine ja parandamine, õpilaste nõustamine, suhtlemine vanematega, meeskonnatöö ja arutelud kolleegidega, osalemine kooli juhtimises, üldine administratiivtöö, muud ülesanded.

Võrreldes omavahel LP-mudelit kasutavate õpetajate ning kontrollgrupi õpetajate ajakasutust, ilmnes statistiliselt oluline erinevus tundide planeerimise või ettevalmistamise (koolis või väljaspool kooli) osas. Kontrollgrupi õpetajatel kulub keskmiselt 5,11 tundi õppetundide ettevalmistamisele, LP-mudeliga seotud õpetajatel keskmiselt 8,56 tundi nädalas.

Tabel 2. Tundide planeerimiseks ja ettevalmistamiseks kuluv aeg

Kontrollgrupi õpetajad		LP-mudeliga seotud õpetajad		Erinevus	
Keskmine	SH	Keskmine	SH	<i>t</i>	<i>p</i>
5,11	3,52	8,56	5,66	4,40	p<0,05

Märkus. SH – standardhälve; *t* – *t*-statistik; *p* – olulisuse nivoo.

Järgmine statistiliselt oluline erinevus ilmnes õpilastööde hindamisele ja parandamisele kuluva aja osas. Kontrollgrupi õpetajatel kulub õpilastööde hindamisele keskmiselt 2,85 tundi, LP-mudelit praktiseerivatel õpetajatel keskmiselt 4,70 tundi nädalas.

Tabel 3. Õpilastööde hindamiseks ja parandamiseks kuluv aeg

Kontrollgrupi õpetajad		LP-mudeliga seotud õpetajad		Erinevus	
Keskmine	SH	Keskmine	SH	<i>t</i>	<i>p</i>
2,85	2,16	4,70	3,55	3,80	p<0,05

Märkus. SH – standardhälve; *t* – *t*-statistik; *p* – olulisuse nivoo.

Statistiliselt oluline erinevus esines meeskonnatööle ja aruteludele kolleegidega kuluva aja osas. Kontrollgrupi õpetajatel kulub meeskonnatöö ja arutelude peale keskmiselt 1,46 tundi, LP-mudelit kasutavatel õpetajatel 2,11 tundi nädalas.

Tabel 4. Meeskonnatöök ja aruteludeks kuluv aeg

Kontrollgrupi õpetajad		LP-mudeliga seotud õpetajad		Erinevus	
Keskmine	SH	Keskmine	SH	<i>t</i>	<i>p</i>
1,46	1,56	2,11	1,57	2,25	p<0,05

Märkus. SH – standardhälve; *t* – *t*-statistik; *p* – olulisuse nivoo.

Õpetamisele tavalisel koolinädalal, õpilaste nõustamisele, suhtlemisele vanematega, osalemisele kooli juhtimises, üldisele administratiivtööle ning muudele ülesannetele kuluva aja osas olulisi statistilisi erinevusi ei ilmnenu.

Tabelis 5 on välja toodud kahe grupi kaupa keskmiselt kulunud aeg erinevate ülesannete täitmiseks. Vastajate seas oli 39 kontrollgruppi kuuluvat õpetajat ja 107 LP-mudelit praktiseerivat õpetajat. Ülejäänud valimisse kuulunud õpetajad ei vastanud ajakasutust puudutavatele küsimustele.

Tabel 5. *Õpetajate ajakasutus võrreldes kontrollgrupi õpetajaid ning LP-mudelit kasutavaid õpetajaid*

	Kontrollgrupi õpetajate keskmine ajakasutus (tundides)	LP-mudeli õpetajate keskmine ajakasutus (tundides)
1. Õpetamine tavalisel koolinädalal	23,26	23,67
2. Tundide planeerimine/ettevalmistamine	5,11	8,56
3. Õpilastööde hindamine/parandamine	2,85	4,70
4. Õpilaste nõustamine	1,73	2,00
5. Suhtlemine vanematega	1,60	1,62
6. Meeskonnatöö kolleegidega	1,46	2,11
7. Osalemine kooli juhtimises	0,23	0,53
8. Üldine administratiivtöö	2,80	1,94
9. Muud ülesanded	1,88	1,21
Kõikidele tööülesannetele kulunud aeg summaarselt	41,21	46,03

LP-mudelit kasutavate õpetajate üldine koostöö koolis võrrelduna kontrollgrupi õpetajate koostööga koolis

Võrreldes kahe grupi õpetajate vastuseid summaarselt, ei esine nende vahel olulist statistilist erinevust. Üldist koostööd puudutavaid küsimusi oli kokku 34. Enamus küsimustes statistilist erinevust ei ilmnenu, kuid üheteistkümne väite puhul see siiski avaldus.

Tabelis 6 on autor väidete kaupa võrdlevalt välja toonud LP-mudelit kasutavate õpetajate ning kontrollgrupi õpetajate keskmised punktiskoorid ja standardhälbed seoses hinnangutega üldisele koostööle koolis. Vastati Likerti skaalal viie palli süsteemis (1 – ei nõustu üldse, 5 – olen täielikult nõus). Tabelis on väited, milles esines oluline statistiline erinevus kahe grupi vahel.

Tabel 6. *LP-mudelit kasutavate ja kontrollgrupi õpetajate hinnangud üldisele koostööle koolis*

Väite number	LP-mudelit kasutavad õpetajad		Kontrollgrupi õpetajad		Erinevus	
	Keskmine	SH	Keskmine	SH	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Tööajast on eraldatud aega õpetajate koostöö jaoks	3,97	1,04	3,20	1,02	4,08	<i>p</i> <0,05
2. Õpetajad teevad palju koostööd õppesisu- ja	3,75	0,85	3,33	0,76	2,93	<i>p</i> <0,05

meetodite alal						
3. Õpetajatel on vastastikune kohustus teha koostööd õpet puudutavates küsimustes	3,65	0,90	3,20	0,88	2,77	p<0,05
4. Sama klassi õpetajad kavandavad õpet ühiselt	3,41	1,02	3,03	1,00	2,07	p<0,05
5. Tunnen, et pean tööülesannetega üksinda hakkama saama	3,24	1,17	3,83	1,13	-2,79	p<0,05
6. Juhtkond arutab otsused enne vastuvõtmist õpetajatega läbi	3,49	1,23	4,03	1,11	-2,53	p<0,05
7. Töötajad saavad aktiivselt osaleda kooli puudutavates otsustes	3,71	1,16	4,10	0,93	-2,14	p<0,05
8. Õpetajatel on ühine kohustus võtta vastutus kõigi õpilaste eest						
9. Õpetajad võtavad vastutuse ka nende õpilaste eest, keda ise ei õpeta	4,02	0,86	3,65	0,98	2,12	p<0,05
10. Juhtkond on oluline tugi õpetajatele, kel on probleeme mõne klassi või õpilasega	3,41	1,05	2,98	1,10	2,17	p<0,05
11. Tugispetsialistid on oluline tugi õpetajatele, kel on probleeme mõne klassi või õpilasega	3,94	1,02	4,30	0,85	-2,13	p<0,05
	4,23	0,97	4,75	0,49	-4,26	p<0,05

Märkus. SH – standardhälve; t – t-statistik; p – olulisuse tase.

Tabelis 6 on näha, et LP-mudelit rakendavad õpetajad nõustuvad rohkem väidetega 1, 2, 3, 4, 8 ja 9 ning kontrollgrupi õpetajad nõustuvad rohkem väidetega 5, 6, 7, 10, 11. Ilmneb, et LP-mudelit kasutavate koolide õpetajad teevad omavahel rohkem koostööd, aga kontrollgrupi

koolides otsivad õpetajad tuge pigem tugispetsialistidelt ning juhtkonnalt, mitte teistelt õpetajatelt.

LP-mudelit praktiseerivate õpetajate hoiakud koostööle võrreldes kontrollgrupi õpetajate hoiakutega koostööle

Tabelis 7 on autor võrdlevalt välja toonud kontrollgrupi õpetajate ning LP-mudeli projektis osalevate õpetajate keskmised punktiskoorid seoses hoiakutega koostööle. Vastati Likerti skaalal viie palli süsteemis (1 – ei nõustu üldse, 5 – olen täielikult nõus).

Tabel 7. *Kontrollgrupi õpetajate ning LP-mudelit kasutavate õpetajate hoiakud koostööle (keskmised punktiskoorid Likerti skaalal viie palli süsteemis)*

	Kontrollgrupi õpetajate keskmine punktiskoor	LP-mudeli õpetajate keskmine punktiskoor
1. Minu arvates on koostöö õpetajatöös oluline	4,85	4,78
2. Minu arvates tuleks õpetajatevahelist koostööd soodustada	4,80	4,72
3. Minu arvates toetab meeskonnatöö professionaalset arengut	4,49	4,52
4. Minu arvates on meeskonnatöö käigus võimalik koos teistega ning teistelt õppida	4,68	4,60
5. Minu arvates mõjutab õpetajate omavaheline koostöö õpilaste õppeedukust positiivselt	4,35	4,38
6. Tunnen, et minu panus koostöösse on toonud positiivseid muutusi kolleegide jaoks	4,10	4,00
7. Tunnen, et minu panus koostöösse on toonud positiivseid muutusi õpilaste jaoks	4,03	3,97
8. Minu arvates suurendab isiklike õpetamiskogemuste jagamine kolleegidega õpilaste õppeedukust	4,00	4,03
9. Minu arvates on paranenud minu õpetamismeetodid olles osa õpetajatevahelisest koostööst	3,92	4,00

10. Minu arvates on tähtis, et saan probleeme lahendada koostöös teiste kolleegidega	4,33	4,41
--	------	------

Võrreldes kahe grupi õpetajate hoiakuid koostööle, ei ilmne ühegi väite puhul olulist statistilist erinevust. Sellest tulenevalt võib pidada õpetajate hoiakuid koostööle sarnasteks olenemata LP-mudeli projektis osalemisest. Kontrollgrupi õpetajad peavad koostööd, partnerlust ja meeskonnatööd õpetajatöös sama oluliseks, kui LP-mudelit rakendavad õpetajad.

LP-mudelit rakendavate õpetajate hinnangud grupi toimimisele ning LP-mudeli tegevustele kuluv aeg

Selleks, et uurida LP-mudeli kasutusele võtnud koolide õpetajate hinnanguid seoses LP-grupi toimimisega, esitati mudelit rakendavatele õpetajatele eraldi plokk üheteistkümne küsimusega, kus paluti anda hinnang Likerti skaalal viie palli süsteemis (1 – ei nõustu üldse, 5 – olen täielikult nõus).

Tabelis 8 on autor välja toonud LP-mudeli projektis osalevate õpetajate keskmised ning miinimum ja maksimum punktiskoorid seoses hinnangutega grupi toimimisele.

Tabel 8. *LP-mudelit rakendavate õpetajate hinnangud grupi toimimisele (keskmised, miinimum ja maksimum punktiskoor Likerti skaalal viie palli süsteemis)*

	Keskmine punktiskoor	Miinimum	Maksimum
1. Minu LP-rühmas on loodud koostööõhkkond, milles tunnen end kindlalt	4,59	1	5
2. Tean, et minu grupp on usaldusväärne	4,58	1	5
3. Minu LP-rühm on toetav	4,73	3	5
4. Julgen õpetajana LP- rühmas teiste ees oma probleeme välja tuua	4,71	2	5
5. Tunnen, et teistelt õpetajatelt saadud nõuannetest on olnud abi probleemide lahendamisel	4,24	1	5
6. Tunnen, et minu panus on toonud positiivseid muutusi kolleegide jaoks	3,95	1	5
7. Tunnen, et minu panus on toonud positiivseid muutusi õpilaste jaoks	3,88	1	5

8. Kõik LP-rühma liikmed on koosolekutel aktiivsed	4,33	2	5
9. Juhtkond on osalemist ning probleemide lahendamist LP-rühmas piisavalt toetanud	4,30	1	5
10. Tugispetsialistid on probleemide lahendamist LP-rühmas piisavalt toetanud	4,16	1	5
11. Olen tundnud, et eesmärgid ei täitu puuduliku koostöö tõttu LP-rühmas	4,06	1	5

Analüüsid tabelit 8, võib leida, et kõige kõrgem punktiskoor on väidetel *Minu LP-rühm on toetav ning Julgen õpetajana LP-rühmas teiste ees oma probleeme välja tuua*. Kõige nõrgemini on õpetajad hinnanud *väiteid Tunnen, et minu panus on toonud positiivseid muutusi kolleegide jaoks ning Tunnen, et minu panus on toonud positiivseid muutusi õpilaste jaoks*.

Järgnevalt on autor välja toonud erinevad tegevused seoses LP-mudeliga ning keskmiselt kulunud aja tundides, mis kulub LP-mudelit rakendavatel õpetajatel nendele tegevustele.

Mudelit kasutavatel õpetajatel paluti märkida, mitu tundi nende tööajast kulub LP-rühma koosolekutele. Küsimusele vastas 109 õpetajat ning keskmiselt kulub koosolekutele 1,66 tundi nädalas. Järgmisena paluti märkida, mitu tundi kulub ettevalmistusteks seoses LP-rühma koosolekuga. Sellele küsimusele vastas 94 õpetajat ning keskmiselt kulub ettevalmistustele 0,73 tundi nädalas. Viimasena paluti märkida, mitu tundi kulub koosolekutelt saadud ülesannete täitmiseks (vaatlused, nõustamised, koostöö spetsialistidega). Küsimusele vastas 90 õpetajat ning keskmiselt kulub ülesannete täitmiseks 1,27 tundi.

Keskmiselt kulub kõikidele LP-mudeliga seotud tegevustele kokku õpetajatel 3,66 tundi nädalas.

Tabel 9. LP-mudelit rakendavate õpetajate kulunud aeg mudeliga seotud tegevustele

	Vastajate arv	Keskmiselt kulunud aeg (tundides)
LP- rühma koosolekud	109	1,66
Ettevalmistused LP-rühma koosolekuteks	94	0,73
Koosolekutelt saadud ülesannete täitmine	90	1,27

Küsimustiku plokkide vahelised seosed

Selleks, et analüüsida küsimustiku osade seoseid omavahel, kasutati lineaarset ehk Pearsoni korrelatsioonanalüüsi. Uuringus kasutatud küsimustikus oli kokku viis plokki: hoiakud koostööle, üldine koostöö koolis, ajakasutus, õpetajate hinnangud LP-grupi toimimisele, LP-mudeliga seotud tegevustele kuluv aeg.

Andmeid analüüsides selgus, et statistiliselt oluline seos esineb õpetajate hinnangute seoses LP-grupi toimimisega ja koostööga seotud hoiakute vahel. Mida kõrgemad olid õpetajate hinnangud LP-grupi toimimisele, seda kõrgemad oli ka koostööga seotud hoiakute hinnangud. Statistiliselt oluline seos esines ka üldise koostöö ning õpetajate hinnangute vahel LP-grupi toimimisele. Mida kõrgem oli hinnang üldisele koostööle koolis, seda kõrgemad olid õpetajate hinnangud seoses LP-grupi toimimisega.

Tabel 10. *Õpetajate hinnangud seoses LP-grupi toimimisega ning hoiakute ja üldise koostöö küsimustiku plokkide vahelised seosed*

Tunnused	Hoiakud koostööle	Üldine koostöö koolis
Hinnangud seoses LP-grupi toimimisega		
<i>r</i>	0,64**	0,70**
<i>p</i>	p<0,05	p<0,05
Hoiakud koostööle		
<i>r</i>		0,60**
<i>p</i>		p<0,05

Märkus: r – korrelatsioonikordaja, p – statistiline olulisus

Statistiliselt oluline seos esineb LP-mudeliga seotud tegevustele kuluva aja ning üldise ajakasutuse vahel. Õpetajatel, kel kulub rohkem aega LP-mudeliga seotud tegevustele, kulub rohkem aega ka üldistele tööülesannetele koolis. Järgmine oluline seos esineb LP-mudeliga seotud tegevustele kuluva aja ning meeskonnatööle ja aruteludele kuluva aja küsimuse vahel. Kulutades rohkem aega LP-mudeliga seotud tegevustele, kulutab õpetaja ühtlasi rohkem aega ka meeskonnatööle ning aruteludele kolleegidega. Veel esineb oluline seos üldise ajakasutuse ning meeskonnatööle ja aruteludele kuluva aja küsimuse vahel. Õpetajad, kes kulutavad rohkem aega üldiste tööülesannete täitmisele koolis, kulutavad rohkem aega ka meeskonnatöö ja arutelude peale.

Tabel 11. LP-mudeliga seotud tegevustele kuluva aja ning ajakasutuse ja meeskonnatööle kuluva aja küsimuste vahelised seosed

Tunnused	Ajakasutus	Meeskonnatöö, arutelud
LP-mudeliga seotud tegevustele kuluva aeg		
<i>r</i>	0,44**	0,48**
<i>p</i>	p<0,05	p<0,05
Ajakasutus		
<i>r</i>		0,44**
<i>p</i>		p<0,05

Märkus: *r* – korrelatsioonikordaja, *p* – statistiline olulisus

Õpetajate hoiakute seoses koostöö ning hinnangutega, seoses LP-grupi toimimisega vahel esineb statistiliselt oluline seos. Mida kõrgemad on õpetajate hoiakud seoses koostööga, seda kõrgemalt on õpetajad hinnanud LP-grupi toimimist. Veel esineb statistiliselt oluline seos hoiakute ning üldise koostöö vahel. Mida kõrgemad on õpetajate hoiakud koostöö suhtes, seda kõrgemad on õpetajate hinnangud üldisele koostööle koolis. Üldise koostöö ning õpetajate hinnangute, seoses LP-grupi toimimisega, vahel esineb samuti statistiliselt oluline seos. Mida kõrgemalt hindasid õpetajad üldist koostööd koolis, seda paremini on õpetajad hinnanud LP-grupi toimimist.

Tabel 13. Õpetajate hoiakute ning hinnangute, seoses LP-grupi toimimisega ja üldise koostöö küsimustiku plokkide vahelised seosed

Tunnused	Hinnangud seoses LP-grupi toimimisega	Üldine koostöö koolis
Hoiakud koostööle		
<i>r</i>	0,64**	0,60**
<i>p</i>	p<0,05	p<0,05
Üldine koostöö koolis		
<i>r</i>	0,70**	
<i>p</i>	p<0,05	

Märkus: *r* – korrelatsioonikordaja, *p* – statistiline olulisus

Statistiliselt oluline seos esineb veel meeskonnatööle ja aruteludele kuluva aja ning LP-mudeliga seotud tegevustele kuluva aja vahel. Mida rohkem aega kulutavad õpetajad meeskonnatööle, seda rohkem aega kulutavad nad ka LP-mudeliga seotud tegevustele. Samuti esineb oluline seos meeskonnatööle kuluva aja ning üldise ajakasutuse vahel. Õpetajad, kel kulub rohkem aega meeskonnatööle, kulutavad ka rohkem aega teiste tööülesannete täitmisele.

Tabel 15. Meeskonnatöö ning LP-mudeliga seotud tegevustele kuluva aja ja üldise ajakasutuse küsimuste vahelised seosed

Tunnused	LP-mudeliga seotud tegevustele kuluv aeg	Ajakasutus
Meeskonnatöö		
<i>r</i>	0,48**	0,44**
<i>p</i>	$p < 0,05$	$p < 0,05$

Märkus: *r* – korrelatsioonikordaja, *p* – statistiline olulisus

Arutelu

Käesolevas magistritöös oli vaatluse all LP-mudeli kasutusele võtnud koolide õpetajate igapäevatöö võrreldes kontrollgrupi õpetajate igapäevatööga. Uuriti õpetajate ajakasutust, omavahelist koostööd, hoiakuid koostööle. Lisaks uuriti LP-mudelit kasutavate õpetajate käest, millised on nende hinnangud seoses LP-grupi toimimisega ning kui palju õpetajate tööajast kulub LP-mudeliga seotud tegevustele.

Esimeseks uurimisküsimuseks oli, kuidas erineb LP-mudeli kasutusele võtnud koolide õpetajate ajakasutus kontrollgrupi õpetajate ajakasutusest. Ilmnes, et LP-mudelit kasutavatel õpetajatel kulub rohkem aega tundide ettevalmistamisele ning õpilastööde hindamisele kui kontrollgrupi õpetajatel. Selline tulemus võib johtuda asjaolust, et koolid ongi selles osas erinevad ning sellel ei pruugi olla otsest seost LP-mudeli kasutamisega. Tulemuse võib tingida ka asjaolu, et LP-mudelit praktiseerivad õpetajad valmistavad tihtipeale ühiselt tunde ette, planeerivad õpet ühiselt ning kulutavad rohkem aega omavaheliste arutelude (k.a hindamise teemadel) peale. Statistiline erinevus esines ka seoses meeskonnatööle ning aruteludele kuluva aja osas. LP-mudelit kasutavatel õpetajatel kulub rohkem aega meeskonnatöö ning arutelude peale kui kontrollgrupi õpetajatel. Sellise tulemuse võib tingida asjaolu, et LP-mudelit praktiseerivatel õpetajatel on seoses tööga LP-rühmades läbi õppeaasta kohtumised kindlatel aegadel. Töörühmad kohtuvad regulaarselt kord kahe nädala jooksul, koosoleku kestus on 1,5-2 tundi (Ohakas, 2015). Need kohtumised kuuluvad samuti meeskonnatöö alla. Selleks, et töörühmade kohtumised oleksid efektiivsed, tuleb õpetajatel tihtipeale koguda ka lisainformatsiooni (Learning environment and...), mis samuti tõstab meeskonnatööle kuluvat aega. Järgmine statistiline erinevus esines seoses üldise administratiivtööga (suhtlemine, paberitöö). Ilmneb, et LP-mudelit kasutavad õpetajad kulutavad administratiivsetele ülesannetele vähem aega kui kontrollgrupi õpetajad. Kuna LP-mudeliga seotud ülesanded nõuavad õpetajatelt nädalas keskmiselt 3,66 tundi, võivad LP-

mudelit rakendavate koolide juhid püüda õpetajatele vähem muid ülesandeid anda. Tulemust võib mõjutada ka asjaolu, et LP-mudeliga tehtav töö ning tulemused on vähendanud õpilaste probleemidega seotud ülesannete hulka, neile kuluvat aega ning seega ka administratiivtööd (arenguvestlused, suhtlemine vanematega, koostöö spetsialistidega).

Teine uurimisküsimus käsitles LP-mudeliga liitunud õpetajate ning kontrollgrupi õpetajate üldist koostööd koolis. LP-mudelit rakendavad õpetajad nõustusid väitega, et tööajast on eraldatud koostöö jaoks rohkem aega. Kuna LP-mudelit kasutavates koolides peab olema tunniplaanis eraldatud aeg kohtumisteks õpetajate töörühmades, on selge, et LP-mudelit rakendavate õpetajate jaoks on eraldatud tööajast aega koostöö jaoks. Kontrollgrupi õpetajad võivad tunda, et kindlat aega koostöö jaoks eraldatud pole, kuna kohtumised ning meeskonnatöö ei toimu kindla struktuuri järgi.

LP-mudelit praktiseerivad õpetajad nõustusid rohkem kui kontrollgruppi kuuluvad õpetajad väidetega, mis puudutasid õpetajate koostööd õppesisu ja -meetodite alal. Selline tulemus võis ilmned põhjusel, et LP-mudelit rakendavad õpetajad tunnevad tänu õpetajate töörühmades tehtavale tööle, et nad teevad rohkem koostööd õppesisu ja -meetodite ning teistes õpet puudutavates küsimustes, planeerides koos õpilastele sobivat ning kohandatud õpet ning mõeldes välja erinevaid õppemeetodeid, mis võiksid probleemsetele õpilastele sobida. Ka TALIS 2013 uuringu tulemustest selgus, et õpetajate omavaheline koostöö on pannud neid kasutama uuenduslikke õpetamismeetodeid (Kall et al., 2014). Seega võib väita, et õpetajatevahelise koostöö üheks väljundiks on innovaatilised õpetamismeetodid, mis on kohandatud vastavalt õpilaste vajadustele.

LP-mudelit kasutavate koolide õpetajad nõustusid rohkem ka väitega, et sama klassi õpetajad kavandavad õpet ühiselt. LP-mudeli kasutusele võtmine ühendab õpetajaid suure tõenäosusega omavahel ning suunab neid põhjalikumale koostööle. Kuna mudel viib omavahel kokku erinevate õppeainete õpetajad, on mudelit kasutavatel õpetajatel soodsam olukord teha koostööd õppe kavandamise osas.

Kuna kontrollgrupi õpetajatel puudub võimalus kohtuda regulaarselt õpetajate töörühmades, mis LP-mudelit rakendavates koolides on moodustatud (erinevate õppeastmete, õppeainete õpetajad ning tugispetsialistid) ning arutleda erinevate pedagoogiliste probleemide üle, mis võivad koolis tekkida, nõustusid nad rohkem väitega, et peavad tööülesannetega üksi hakkama saama. Kuid uuringud on näidanud, et õpetajate professionaalse arengu ja kooli edendamise seisukohast on koostöö tegemine oluline (Rosenholtz, 1989, viidatud Flores & Forte, 2014 j). Seega peaks iga kooli juhtkond looma õpetajatele soodsad võimalused koostööks, samuti peaksid õpetajad üles näitama initsiatiivi koostöö tegemiseks. Ka käesoleva

töö uuringust selgus, et nii kontrollgrupi kui ka LP-mudelit rakendava kooli õpetajad tähtsustavad koostöö olulisust ning soodustamist.

Õpetajaid on väga erineva natuuriga ning ka sellest sõltub, kas probleemide või murede korral pöördutakse kolleegi poole abi palumise eesmärgil. Kuna LP-mudelit kasutavates koolides on õpetajad rühmadesse jaotatud ning neil on kohustus kohtuda, tingib see olukorra, kus õpetajatel on võimalus oma kolleegidele toetuda.

Kontrollgrupi õpetajad nõustusid rohkem ka väidetega, mis puudutasid töötajate aktiivset osalemist kooli puudutavate otsuste tegemisel. Uuring on läbi viidud kolmes esimesena LP-projektiga liitunud koolis. Kindlasti osutusid need koolid valituks pilootkoolidena tänu sellele, et on silma paistnud heade tulemuste, kvalifitseeritud õpetajate ning töökusega. Juhtkond on kooli esindaja väljaspool kooli ning läbi juhtkonna jõuavad erinevad projektid koolidesse. Suures osas oli LP-mudeli kasutusele võtmine samuti juhtkonna otsus ning seetõttu võivad nende koolide õpetajad tunda, et mõningad projektid või otsused on juhtkonna poolt vastu võetud ning õpetajaid ei ole piisavalt otsuste vastuvõtmisesse kaasatud. LP-mudeli kasutusele võtmine oli suur muutus kõigi kolme kooli jaoks. Kuna kontrollkoolidel seda kogemust veel ei ole, võivad nad tunda, et nende osalus kooli juhtimises on suurem.

Väidetega, mis puudutasid õpetajate ühist kohustust võtta vastutus kooli kõigi õpilaste ees, nõustusid LP-mudelit rakendavad õpetajad rohkem kui kontrollgrupi õpetajad. LP-mudeli eesmärk on ühiselt välja selgitada, milline on eesmärgipärane pedagoogiline praktika sekkumaks pedagoogilistesse probleemidesse, mis koolis esineda võivad. Selleks on vaja ühiselt analüüsida olukordi, kus halvad õpitulemused või väljakutsuv käitumine esineb (Jahnsen et al., 2016). Seega võib väita, et tänu mudeli kaudu tehtavale tööle (pedagoogiliste probleemide arutamine rühmas) võtavad LP-projektis osalevate koolide õpetajad mingil määral ühise kohustuse kooli kõigi õpilaste ees.

Kontrollgrupi õpetajad nõustusid aga rohkem väidetega, et juhtkond ning tugispetsialistid on oluline tugi õpetajatele, kellel on probleeme mõne klassi või õpilasega. Sellise tulemuse võib tingida asjaolu, et kontrollgrupi õpetajatel puudub võimalus regulaarselt omavahel kohtuda. LP-mudel on eelkõige õpetajate koostööle suunatud ning õpetajate töörühmades võib laheneda mitmeid probleeme, millesse muidu oleks tulnud kaasata juhtkond või tugispetsialistid. Selliste töörühmade puudumisel suhtlevad ilmselt kontrollkoolide õpetajad rohkem tugispetsialistidega või kooli juhtkonnaga abi saamiseks.

Kolmas uurimisküsimus puudutas õpetajate hoiakuid koostööle, võrreldes LP-mudelit rakendavaid õpetajaid ning kontrollgrupi õpetajaid. Rakendamaks innovatiivset ja õpilastekeskset õpet, on toimiv koostöö õpetajate seas vajalik (Meirink, 2007). Võrreldes

nende kahe grupi hoiakuid koostööle, ei ilmne ühegi küsimustikus esitatud väite puhul olulist statistilist erinevust. Sellest võib järeldada, et nii kontrollgrupi õpetajad kui ka LP-mudelit kasutavad õpetajad väärtustavad koostööd, partnerlust ja meeskonnatööd õpetajatöös sama palju, olenemata LP-mudeli kasutamisest. Õpetajate arvates tuleks õpetajatevahelist koostööd haridusasutuses soodustada. Mõlemad grupid arvavad, et õpetajatevaheline koostöö mõjutab õpilaste õppeedukust positiivselt. Ka Ameerika õpetajate seas läbiviidud uuringust (The Metlife..., 2009) selgus, et õpetajatevaheline koostöö muudab õppimise efektiivsemaks. Nii LP-mudelit kasutavate õpetajate kui ka kontrollgrupi õpetajatele on sama tähtis võimalus probleeme lahendada koostöös teiste kolleegidega.

Neljas uurimisküsimus puudutas LP-mudelit rakendavate õpetajate hinnanguid seoses grupi toimimisega ning LP-mudeli tegevustele kuluvat aega. Üldiselt olid õpetajate hinnangud seoses LP-grupiga kõrged (keskmised punktiskoorid olid paljude väidete puhul üle nelja 5-punktilisel skaalal). Kõige paremini hindasid õpetajad LP-rühma sisest toetust ning julgust teiste ees oma probleeme välja tuua. See näitab, et õpetajate vahel on hea kontakt. Rühmaliikmed pakuvad üksteisele probleemide lahendamisel tuge, on üksteise suhtes lojaalsed ning usaldusväärsed. Koostöö muudab õpetajad üksteise suhtes avatumaks, usalduslikumaks ning toetavamaks (Flores & Forte, 2014). Kõige madalamalt hindasid õpetajad väiteid seoses LP-mudeli tulemuslikkusega (*Tunnen, et minu panus on toonud positiivseid muutusi kolleegide jaoks* ning *Tunnen, et minu panus on toonud positiivseid muutusi õpilaste jaoks.*) Selle võib tingida asjaolu, et mudelit kasutatakse alles teist aastat ning muutused koolis võtavad aega. On tõenäoline, et õpetajad ei julge veel väita, et nende panus on toonud suuri muutusi kolleegide või õpilaste jaoks. Võib minna aastaid, enne kui õpetajad näevad tulemusi seoses töörühmades tehtava tööga ning tunnetavad LP-mudeli efektiivsust. Mudelit rakendades võib tekitada õpetajatele raskusi protsessi ja tulemuste hindamise etapi läbiviimise. Võib juhtuda, et efekt on, aga seda ei märgata. Veel võib olla võimalus, et õpetajate tegutsemine LP-mudeli järgi ei omagi efekti ning õpetajate panus ei olegi toonud positiivseid muutusi kolleegide või õpilaste jaoks. Sellise järelduse tegemiseks oleks vaja läbi viia pikemaajaline uuring.

LP-mudeli efektiivsust on hinnanud Norra kasvatus-, heaolu- ja vananemisuuringute instituut ning hindamine on näidanud, et süsteemne töö mudeliga annab häid tulemusi nii õpilaste sotsiaalsete oskuste kui ka õpioskuste arengus (Learning environment and...). Õpetajatevahelisest koostööst tulenevad positiivsed tulemused on parem koolikliima, kvalifitseeritud ning rahuolevate õpetajate töötamine koolis ning efektiivne õpetamine ja

õppimine (The Metlife..., 2009). Sellest võib järeldada, et LP-mudeli kasutamine toob esile positiivseid muutusi koolis, kuid selleks, et õpetajad seda näeksid, võib minna aega.

Vaadates erinevatele tegevustele seoses LP-mudeliga kulunud keskmist aega (3,66 tundi), võib öelda, et sellest umbes pool (keskmiselt 1,66 tundi) kulub kohtumistele õpetajate töörühmades. Lisaks kulub aega koosolekuteks ettevalmistuste tegemisele ning sealt saadud ülesannete täitmisele. Kõige vähem kulub aega ettevalmistuste peale, mis tähendab, et õpetajad ei ole üle koormatud erinevate ülesannetega seoses teooria uurimisega või enda kurssi viimisega mingis valdkonnas, et pedagoogilisi probleeme lahendada. Koosolekutelt saadud ülesannete täitmise alla kuuluvad näiteks vaatlused, nõustamised, koostöö vanemate või spetsialistidega väljaspool kooli. Probleemi edukaks lahendamiseks on need vajalikud tegevused. Üldist koostööd puudutavatest küsimustest tuli välja, et LP-mudelit kasutavate koolide õpetajate jaoks on tööajast eraldatud aega õpetajate koostöö jaoks, seega võib eeldada, et LP-mudeliga seotud tegevustega seotud aeg ei puuduta õpetajate töövälisest aega.

Lisaks uuris töö autor küsimustiku plokkide vahelisi seoseid. Esinenud statistiliselt oluliste seoste järgi võib arvata, et õpetajad, kes kogevad koolis rohkem koostööd ning kelle hoiakud on kõrgemad koostöö suhtes, kogevad ka LP-grupi toimimist positiivsemana ning väärtustavad seal tehtud tööd rohkem. Samuti võib järeldada, et õpetaja, kelle kogemused LP-mudeli toimimisest on paremad, on üleüldiselt koostöö suhtes positiivsemalt häälestatud, väärtustab meeskonnatööd ning hindab kolleegidevahelisi toimivaid suhteid kõrgemalt.

LP-mudeliga seotud tegevustele kuluva aja ning üldise ajakasutuse vaheline seos võib tingitud olla sellest, et LP-mudeliga seotud tegevused on üks osa õpetajate tööülesannetest, mis kajastuvad üldise ajakasutuse tulemustes. Seega, õpetajad, kes on seotud LP-mudeliga, võivadki kulutada mõnevõrra rohkem aega tööülesannete täitmisele kui kontrollgrupi õpetajad, kellel mudeliga seotud ülesanded puuduvad. Põhjuseks võib olla ka õpetajate kohusetunne ning põhjalikkus. Õpetajad, kes kulutavad rohkem aega LP-mudeliga seotud tegevustele, kulutavad rohkem aega ka näiteks tundide ettevalmistamisele, õpilastööde hindamisele ja üldisele meeskonnatööle. LP-mudeliga seotud tegevustele kuluva aja ning meeskonnatööle ja aruteludele kuluva aja vaheline seos oli eeldatav, kuna need kaks tunnust sõltuvad otseselt üksteisest. LP-mudeliga seotud tegevused on osa üldisest meeskonnatööst. Seega, õpetajad, kes panustavad rohkem aega LP-mudeliga seotud tegevuste täitmisele, panustavad rohkem aega ka üldisesse meeskonnatöösse.

Seos üldise ajakasutuse ning meeskonnatööle ja aruteludele kuluva aja osas võib tuleneda asjaolust, et õpetajad, kes kulutavad rohkem aega meeskonnatööle ning aruteludele kolleegidega, on ka teistes tööülesannetes põhjalikumad ning panustavad neile rohkem aega.

Üldise ajakasutuse ning LP-mudeli tegevustele kuluva aja vahelisest seosest võib järeldada, et kui õpetaja panustab aega LP-mudeliga seotud tegevustele, kulubki õpetajal rohkem aega kõikide tööülesannete täitmiseks. LP-mudeliga seotud ülesanded on üks osa kõikidest töökohustustest ning nad on omavahel seoses.

Koostööga seotud hoiakute ning LP-grupi toimimisele antud hinnangute vaheline seos võib tuleneda asjaolust, et õpetaja, kes väärtustab koostööd ning selle kaudu saadud tuge ning kogemusi, tunnetab ka LP-grupi toimimisest paremaid tulemusi. Õpetaja, kes ei väärtusta koostööd ning ei pea seda oluliseks osaks õpetajatöös, on ilmselt ka negatiivsemalt häälestatud LP-mudeli suhtes ning ei saa töörühmast enda jaoks häid kogemusi. Hoiakute ning üldise koostöö vaheline seos võib tähendada, et kõrgemad näitajad hoiakutes koostöö suhtes ei põhine sellel, kui palju meeskonnatööd kolleegide vahel tehakse, vaid eelkõige õpetaja kui inimene isiklikult peab koostööst lugu ning soovib, et see haridusasutuses toimiks ja et seda soodustataks. Võib eeldada, et õpetajad, kes koolides töötavad, peavad inimestena väärtustama koostööd, et ühise meeskonnana toimida. Et õpetajatöös edukalt hakkama saada, on teistega arvestamine ning ühine õppe planeerimine oskus väga tähtsateks omadusteks.

Käesoleva uurimuse tugevuseks võib lugeda küsimustiku tugevat sisereliaablust. Cronbach'i alfa väärtus peab olema suurem kui 0,7, et küsimustik oleks reliaabne. Kõigi kolme ploki sisereliaablus ületas 0,7 piiri.

Antud magistritööpiiranguks on kontrollgrupi valimi suurus. LP-mudelit kasutavate õpetajate valimiks kujunes 111 õpetajat, kuid kontrollgrupi õpetajate valim oli 40 õpetajat. Kahe grupi valimi suuruse vahe on suur ning see võib mõjutada mõningaid tulemusi. Uuringu piiravaks teguriks on ka selle läbilõikeline disain, mille tõttu pole võimalik põhjus-tagajärg seoseid selgelt välja tuua.

Edaspidi oleks huvipakkuv uurida LP-mudeli efektiivsust Eesti koolide näitel. Samuti võiks uurida LP-mudeli toimimist lasteaedades. Kuna lasteaed ja kool on olemuselt väga erinevad haridusasutused, võivad tulemused (k.a koostöö ja ajakasutuse aspektis) erineda.

Töö praktilise väärtusena võib välja tuua, et antud projekt on Eestis veel väga uus ning seni ei ole selle toimimist võrreldes kontrollgrupiga uuritud. Uuringu ajaks olid õpetajad saanud piisavalt uut mudelit praktiseerida, et oma kogemusi jagada ning uuringu tulemusi kahe grupi vahel võrrelda. Uuringu tulemused näitavad, et koostöö osas on aspekte, mida LP-mudeli kasutusele võtmine võib olla mõjutanud ning uuringust ei tule välja, et mudel on õpetajate omavahelisele koostööle negatiivselt mõjunud.

Tänuõnad

Töö autor tänab kõiki isikuid, kes edastasid küsimustikud õpetajatele. Samuti tänab autor kõiki õpetajaid, kes vastasid küsimustikule, mille põhjal on käesolev magistritöö koostatud. Veel tänab autor Sally Rosenbaumi nõuannete ja igakülgse toetuse eest ning Helje Laasi keeleliste näpunäidete eest.

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 heade akadeemiliste tavadega.

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kasutatud kirjandus

- Bryer, F., & Main, K. (2005). What does a "good" teaching team look like in a middle school classroom? *Stimulating the "Action" as Participants in Participatory Research*. Konverentsi väljaanne.
- Catalano, F.R., Berglund, L.M., Ryan, A.M.J., Lonczak S.H., & Hawkins, D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, lk 98-124. Retrieved from <http://ann.sagepub.com/content/591/1/98.abstract>.
- Conley, S., Fauske, J., & Pounder G.D. (2004). Teacher Work Group Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 40:5, lk 663-703.
- Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Retrieved from <http://www.uwex.edu/ces/4h/afterschool/partnerships/documents/ASP-Full.pdf>.
- Flores, A.M., & Forte, M.A. (2014). Teacher collaboration and professional development in the workplace: a study of Portuguese teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37:1, lk 91-105.
- Goddard L. Y., Goddard D.R., & Tschannen-Moran, M. (2007). A Theoretical and Empirical Investigation of Teacher Collaboration for School Improvement and Student Achievement in Public Elementary Schools. *Teachers College Record*, 109:4, lk 877-896.
- Hansen, S.L., Sunnevag A-K., & Kostol, A., (2011). E-Learning and School Development - Strengths and Challenges of Capacity Building in School Development Projects. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 4:3. Retrieved from <http://online-journals.org/index.php/i-jac/article/view/1737>.
- Herman, C.K., Reinke, M.W., & Sprick, R. (2011). *Motivational Interviewing for Effective Classroom Management*. London: The Guilford Press.
- Jahnsen, H., Nordahl, T., Støen J., & Tinnesand, T. (2016). *LP-mudel: õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs*. Tartu: Tartu Linnavalitsuse haridusosakond.
- Jõgeva, J., & Maidla, K. (2015). *LP-mudel ja LP-rühm*. Koolitusmaterjalid.
- Kriips, H., Rajasalu, A., & Siivelt, P. (2012). *Suhtlemine probleemsete õpilastega*. Tartu: Atlex.
- Krull, E. (2001). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Learning environment and pedagogical analysis* (s.a.). Retrieved from https://lpmodellen.files.wordpress.com/2011/08/lp-modellen_eng.pdf.
- Leonard, J. L. (2002). Schools as Professional Communities: Addressing the Collaborative Challenge. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6: 17.
- LP-modellen – læringsmiljø og pedagogisk analyse* (s.a.). Retrieved from <https://lpmodellen.wordpress.com/english/>.
- LP-mudel. Õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs* (s.a.). Külastatud aadressil http://www.tartu.ee/data/Too_LP_mudeliga.pdf.
- Löfgren, K., Niemi, E., Mäkitalo-Siegl, K., Mekota, A-M., Ojala, M., Fischer, F., Kahlert, J., Cernochova, M., Achterberg, F., Haak, E., Peltonen, A., Prokysek, M., & Heikkinen, P. (2013). Meeting the Challenges of Generational Change in the Teaching Profession: Towards a European Model for Intergenerational Teacher Collaboration. *Educational Research eJournal*, 2. Retrieved from <http://www.erej.ua.es/rdd/article/view/53>.
- Meirink, J.A. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. Doktoritöö. Leideni Ülikool.
- Nordahl, T. (2005). *Õppekeskkond ja pedagoogiline analüüs*. Tartu: Tartu Linnavalitsuse haridusosakond.
- Ohakas, K. (2015). *LP-mudel*. Koolitusmaterjalid.
- Ottesen, E., Lund, B., Grams, S., Aas, M., & Proitz S.T. (2013). Educational Methods as Commodities within European Education: a Norwegian-Danish case. *European Educational Research Journal*, 12:4, lk 463-479.
- Plauborg, H. (2009). Opportunities and limitations for learning within teachers' collaboration in teams: perspectives from action learning. *Action Learning: Research and Practice*, 6:1, lk 25-34.
- Põhikooli riiklik õppekava (2014)*. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>.
- Pärismaa, S. (2014, 29. aug). Annelinna koolides süttis tuluke. *Õpetajate leht*, lk 7.
- Pärismaa, S. (2015, 22. mai). LP-tee pikeneb Tartust Pärnuni. *Õpetajate leht*, lk 6.
- Pärismaa, S. (2016, 18. märts). Norra LP-mudel ajab Eestis juuri. *Õpetajate leht*, lk 7.
- Rogers, B. (2008). *Taasleitud käitumine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Rootalu, K. (2014). *Korrelatsioonikordajad*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/korrelatsioonikordajad>.
- Rämmer, A. (2014). *Valiidsus ja reliaablus*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/valiidsus- ja-reliaablus>.

- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective Classroom-Management & Positive Teaching. *English Language Teaching*, 9:1, lk 163-172.
- Slavit, D., Kennedy, A., Lean, Z., Nelson, T.H., & Deuel, A. (2011). Support for Professional Collaboration in Middle School Mathematics: A Complex Web. *Teacher Education Quarterly*, 38:3, lk 113-131.
- The MetLife Survey of the American Teacher: Collaborating for Student Success*. (2009). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509650.pdf>
- Torokoff, M. (Koost). (2004). Töö- ja koostöökultuur koolis. A. Aidla (Toim), *Koostöö edendamise võimalused Eesti üldhariduskoolides* (lk 27-40). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Torokoff, M., & Õun, Kandela. (Koost). (2003). Koostöökultuur koolis. M. Torokoff (Toim), *Kooli organisatsiooni- ja koostöökultuur* (lk 9-14). Pärnu: Tartu Ülikooli Pärnu kolledž.
- Tõendus põhine uus lähenemine – uus koolikultuur Eestis (TULUKE)* (s.a.). Külastatud aadressil http://www.tartu.ee/?menu_id=8&page_id=24901.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, lk 17-40. Retrieved from <http://iejll.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/iejll/article/view/447>.
- Õunapuu, L. (2014). Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes. Külastatud aadressil http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Übius, Ü., Kall, K., Loogmaa, K., & Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja õppimisele. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused*. Külastatud aadressil https://www.hm.ee/sites/default/files/talis2013_eesti_raport.pdf.

Lisa 1

Õpetajate küsimustik

Lugupeetud õpetaja

Käesoleva küsimustiku eesmärgiks on võrrelda, mil moel erineb LP-mudeli kasutusele võtnud koolide õpetajate igapäevatöö kontrollgrupi õpetajate igapäevatööst (õpetajate ajakasutus, omavaheline koostöö, hoiakud koostööle). Uurimus viiakse läbi kuues koolis (kolm LP-mudelit kasutavat kooli ning kolm kontrollgrupi kooli).

Kõik Teie vastused jäävad anonüümseks, Teie nime ei küsita, saadud tulemusi ei seostata Teie isikuga ega Teie kooliga. Tulemusi kasutatakse vaid üldistatud kujul uurimistöö raames.

Palun vastake küsimustele Teie isiklikest arusaamadest lähtuvalt. Õigeid ja valesid vastuseid ei ole.

Küsimustiku täitmine võtab aega umbes 10-15 minutit.

Täna, et leidsite aega uuringus osaleda!

Lugupidamisega

Tartu Ülikooli eripedagoogika magistrant Merily Väljak

email: merilyvaljak@gmail.com

Palun märkige enda sugu:

mees

naine

Palun märkige enda vanus

20-30

31-40

41-50

51-60

61-70

Kui pikk on Teie pedagoogiline staaž?

Kuni 5 aastat

6-10 aastat

11-15 aastat

16-20 aastat

21 või rohkem aastat

Märkige, millises koolis Te töötate

Tartu Annelinna Gümnaasium

Tartu Hansa Kool

Tartu Kivilinna Kool

Tartu Tamme Kool

Tartu Forseliuse Kool

Tartu Raatuse Kool

Millises põhikooli astmes annate sel õppeaastal kõige rohkem tunde?

Põhikooli I aste (1.-3. klass)

Põhikooli II aste (4.-6. klass)

Põhikooli III aste (7.-9. klass)

Kas Te olete käesoleval õppeaastal klassijuhataja?

Jah

Ei

Märkige alljärgnevate väidete kohta, kui võrd nendega nõustute. Hinnang „1“ näitab väitega täielikku mittenõustumist ja hinnang „5“ väitega absoluutset nõustumist.

Hoiakud koostööle:

Minu arvates on koostöö, partnerlus ja meeskonnatöö õpetajatöös olulised

Minu arvates tuleks õpetajatevahelist koostööd haridusasutustes soodustada

Minu arvates toetab meeskonnatöö professionaalset arengut

Minu arvates on meeskonnatöö käigus võimalik koos teistega ning teistelt õppida

Minu arvates mõjutab õpetajate omavaheline koostöö õpilaste õppeedukust positiivselt

Tunnen, et minu panus koostöösse on toonud positiivseid muutusi kolleegide jaoks

Tunnen, et minu panus koostöösse on toonud positiivseid muutusi õpilaste jaoks
Minu arvates suurendab isiklike õpetamiskogemuste jagamine kolleegidega õpilaste õppeedukust
Minu arvates on paranenud minu õpetamismeetodid olles osa õpetajatevahelisest koostööst
Minu arvates on tähtis, et saan probleeme lahendada koostöös teiste kolleegidega

Üldine koostöö koolis:

Tunnen ennast osana kooli kogukonnast
Meie koolis on loodud koostööõhkkond, milles tunnen end kindlalt
Tean, et meie koolis saan oma kolleege usaldada
Minu kolleegid on toetavad
Meie koolis on tööajast eraldatud aega õpetajate koostöö jaoks
Meie koolis teevad õpetajad palju koostööd õppesisu ja –meetodite alal
Meie koolis on õpetajatel vastastikune kohustus teha koostööd enamikus õpet puudutavates küsimustes
On tavaline, et sama klassi õpetajad kavandavad õpet ühiselt
Õpetajana õpetan koos teiste õpetajatega ühtse meeskonnana mingi klassi õpilasi
Arvestan õpetades teiste õpetajate tehtava tööga
Teen koostööd teiste selle kooli õpetajatega tagamaks, et õpilaste õppeedukust hinnatakse ühtsete standardite alusel
Külastan kolleegide tunde ning annan neile tagasisidet
Vahetan kolleegidega õppemetoodilisi materjale
Arutlen kolleegidega õpilaste kodutööde üle ja koordineerin koduste ülesannete andmist erinevates õppeainetes
Osalen erinevate klasside ja vanuserühmade vahelistes ühistegevustes (nt projektid)
Erialaseks enesearenguks teen koostööd teiste õpetajatega
Meie koolis teevad koostööd erinevate õppeastmete õpetajad
Tunnen, et pean tööülesannetega üksi hakkama saama
Osalen koolis toimuvatel meeskonna nõupidamistel
Olen aktiivne koolis toimuvatel meeskonna nõupidamistel
Kooli juhtkond arutab tähtsad otsused enne vastuvõtmist õpetajatega läbi
Kool pakub töötajatele võimalust aktiivselt osaleda kooli puudutavates otsustes
Kooli juhtkond on meie kooli õpetajatele toeks kõiges, mis puudutab õppetööd
Koolis on koostööle suunatud kultuur, mida iseloomustab vastastikune toetus

Meie õpetajad on ühel meelel selles, mida peetakse õpilaste puhul lubamatuks käitumiseks

Meie koolis toetavad ja aitavad õpetajad üksteist, et mõista ja lahendada probleeme klassis

Julgen õpetajana teiste ees oma probleeme välja tuua

Tunnen, et teistelt õpetajatelt saadud nõuannetest on olnud abi probleemide lahendamisel

Meie koolis on õpetajatel ühine kohustus võtta vastutus kooli kõigi õpilaste eest

Meie koolis arutletakse kolleegidega teatud õpilaste õppeedukuse üle

Meie koolis võtavad õpetajad vastutuse ka nende õpilaste eest, keda nad ise ei õpeta

Kooli juhtkond on oluline tugi õpetajatele, kellel on probleeme mõne klassi või konkreetse õpilasega

Tugispetsialistid on oluline tugi õpetajatele, kellel on probleeme mõne klassi või konkreetse õpilasega

Olen tundnud, et probleemid ei lahene (eesmärgid ei täitu) puuduliku koostöö tõttu kolleegidega

Ajakasutus:

Palun märkige mitu tundi Teie tööajast kulub järgmistele tegevustele koolis:

-Õpetamisele tavalisel koolinädalal (tegelik õpetamisele kulunud aeg)?

-Tundide planeerimine või ettevalmistamine koolis või väljaspool kooli

-Õpilastööde hindamine ja parandamine

-Õpilaste nõustamine (nt karjäärinõustamine, käitumisraskustega õpilaste nõustamine)

-Suhtlemine ja koostöö vanemate või hooldajatega

-Meeskonnatöö ja arutelud kolleegidega koolis

-Osalemine kooli juhtimises

-Üldine administratiivtöö (sisaldab suhtlemist, paberitööd)

-Muud ülesanded

LP-grupis osalemine (ainult mudelit kasutavate koolide õpetajatele):

Palun märkige, kas olete LP-rühma liige või juht

liige

juht

Märkige alljärgnevate väidete kohta, kui võrd nendega nõustute. Hinnang „1“ näitab väitega täielikku mittenoustumist ja hinnang „5“ väitega absoluutset nõustumist.

LP-mudeli kasutusele võtnud koolide õpetajate hinnangud seoses grupi toimimisega:

Minu LP-rühmas on loodud koostööühik, milles tunnen end kindlalt

Tean, et minu grupp on usaldusväärne

Minu LP-rühm on toetav

Julgen õpetajana LP-rühmas teiste ees oma probleeme välja tuua

Tunnen, et teistelt õpetajatelt saadud nõuannetest on olnud abi probleemide lahendamisel

Tunnen, et minu panus on toonud positiivseid muutusi kolleegide jaoks

Tunnen, et minu panus on toonud positiivseid muutusi õpilaste jaoks

Kõik LP-rühma liikmed on koosolekul aktiivsed

Juhtkond on osalemist ning probleemide lahendamist LP-rühmas piisavalt toetanud

Tugispetsialistid on probleemide lahendamist LP-rühmas piisavalt toetanud

Olen tundnud, et eesmärgid ei täitu puuduliku koostöö tõttu LP-rühmas

Palun märkige, mitu tundi teie tööajast kulub järgmistele tegevustele (ühe nädala jooksul):

-LP-rühma koosolekud

-Ettevalmistused LP-rühma koosolekuteks

-Koosolekutelt saadud ülesannete täitmiseks (vaatlused, nõustamised, koostöö spetsialistidega)

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, MERILY VÄLJAK

(sünnikuupäev: 15.11.1991)

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

LP-MUDEL JA ÕPETAJATE KOOSTÖÖ TARTU KOOLIDE NÄITEL,

mille juhendaja on TÖNU JÜRJEN,

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