

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Klassiõpetaja õppekava

Anelle Kaasik  
PROFESSIONAALSES KOOSTÖÖS KASUTATAVAD VORMID NING  
SOODUSTAVAD JA TAKISTAVAD TEGURID KLASSIÕPETAJATE HINNANGUL  
Magistritöö

Juhendaja: dotsent Merle Taimalu

Tartu 2020

**Professionaalses koostöös kasutatavad vormid ning soodustavad ja takistavad tegurid  
klassiõpetajate hinnangul**

Resümee

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada, kui palju ja mis vormis teevad klassiõpetajad endi sõnul koostööd ning mis mõjutab nende arvates professionaalse koostöö tegemist. Eesmärgi täitmiseks kasutati kvantitatiivset uurimisviisi. Valimiks oli 64 klassiõpetajat 17 koolist ning andmekogumismeetodiks oli ankeet. Andmete analüüsimisel kasutati kirjeldavat statistikat, seoste leidmiseks korrelatsioonianalüüsi ning avatud küsimusi analüüsiti kvantitatiivse sisuanalüüsiga. Tulemustest selgus, et klassiõpetajad peavad professionaalseks koostööks näiteks professionaalses enesearenduses osalemist ning kolleegi tundide vaatlemist, kuid mitte õppevahendite üle arutamist ning enda tehtud õppemetoodiliste materjalide jagamist. Ilmnes, et klassiõpetajad teevad eelkõige igapäevast koostööd ja harvem professionaalset koostööd. Klassiõpetajad tõid peamiste professionaalse koostöö tegemise mõjutajatena välja aja ning isiklike suhetega seotud tegureid. Korrelatsioonianalüüsiga leiti statistiliselt olulisi seoseid õpetaja taustategurite ja koostöövormide rakendamise vahel.

Märksõnad: klassiõpetaja, professionaalne koostöö, igapäevane koostöö, õpetaja taustategurid

**The forms used in professional collaboration and the promoting and hindering factors according to primary school teachers**

Abstract

The aim of the master's thesis was to find out how much primary school teachers collaborate, and what affects professional collaboration in their estimation. To achieve this aim, quantitative methods were used. The sample was 64 primary school teachers from 17 schools, and the data were collected using a questionnaire. The data were analysed using descriptive statistics, correlation analysis and quantitative content analysis. The results of this study show that primary school teachers see professional collaboration as a professional self-development and observing colleague's lessons, but not as a discussion about learning materials for students and exchanging their teaching materials with colleagues. The results showed that everyday collaboration, such as exchange of information is more common than professional collaboration among teachers. According to the respondents, professional collaboration is mostly influenced by factors related to time and personal relationships. The correlation analysis found a statistically significant negative relationship between the size of the group and working with other teachers to ensure common standards in evaluation. The correlation analysis found statistically significant links between the teacher's background factors and the use of different forms of collaboration.

Keywords: primary school teacher, professional collaboration, exchange and co-ordination for teaching, background information

## SISUKORD

Resümee .....	2
Abstract .....	3
SISUKORD .....	4
SISSEJUHATUS .....	5
TEOREETILINE ÜLEVAADE .....	7
Koostöö mõiste .....	7
Õpetajatevahelise koostöö olulisus .....	8
Õpetajate koostööd soodustavad ja takistavad tegurid .....	9
Õpetajate koostöö Eesti koolides .....	11
Õpetajatevahelise koostöö seosed õpetajate taustateguritega .....	12
Töö eesmärk ja uurimisküsimused .....	13
METOODIKA .....	13
Valim .....	13
Mõõtevahendid .....	14
Protseduur .....	15
TULEMUSED .....	16
Professionaalse ja igapäevase koostöö eristamine .....	16
Koostöövormide kasutamine klassiõpetajate töös .....	18
Professionaalset koostööd soodustavad ja takistavad tegurid .....	20
Koostöö tegemise seosed õpetaja taustateguritega .....	22
ARUTELU .....	23
Professionaalse ja igapäevase koostöö eristamine .....	23
Koostöövormide kasutamine õpetajate töös .....	23
Professionaalset koostööd soodustavad ja takistavad tegurid .....	25
Koostöö tegemise seosed õpetaja taustateguritega .....	27
Soovitused edaspidisteks uurimusteks ning töö piirangud .....	28
Töö praktiline väärtus .....	28
TÄNUSÕNAD .....	29
AUTORSUSE KINNITUS .....	29
KASUTATUD KIRJANDUS .....	30
Lisa 1. Ankeet .....	34
Lisa 2. Professionaalse koostöö vormide kasutamine klassiõpetajate igapäevatoos (%) .....	40
Lisa 3. Igapäevaste koostöövormide kasutamine klassiõpetajate igapäevatoos (%) .....	41

## SISSEJUHATUS

Viimastel aastakümnetel on maailm eriti kiiresti muutunud. Olgugi et toimuvad pidevad muutused, on koolidele ette heidetud traditsiooniliste põhimõtete juurde jäämist (Ait & Rannikmäe, 2014). Selleks, et õpilased saaksid tänapäeva maailmas edukalt hakkama, peaks ka 21. sajandi haridus liikuma traditsiooniliselt õppelt kaasaegsele õppele (Sipayung, Sani, Rahmatsyah, & Bunawan, 2018).

Eesti elukestva õppe strateegias 2020 (2014) on välja toodud, et nüüdisaegse hariduse üheks põhikomponendiks on koostöö. See on protsess, kus koondatakse erinevaid oskusi ja ideid millegi loomiseks, mida inimene üksinda tavaliselt teha ei suuda (Edmondson, 2013; Zaccaro, Rittman & Marks, 2001). Selleks, et koostööoskusi kujundada, on tarvis muuta üldist õppeprotsessi koostöisemaks (HTM, TLÜ TÜ, 2017). Õpetajad peavad näitama omavahelise koostööga ka õpilastele eeskujut, kuna lisaks eakaaslastele on just nemad õpilastele suureks eeskujuks koolielus. Õpetajad innustavad õpilasi olema innovatiivsed, oma tegevusi reflekteerima ning töötama teistega koostöös (OECD, 2019).

Koostöö olulisust rõhutab ka õppekorralduse alusdokument Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2019), kus § 25, lõikes 5 on sätestatud, et „Õpetaja planeerib oma tööd koostöös teiste õpetajatega“ (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2019). Koostöö on tänapäeval oluline oskus, mida rõhutab ka Ameerika Ühendriikidest pärit organisatsioon *Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills*, olles koostanud nimekirja tänapäeval edukaks toimetulekuks vajalikest oskustest (nn 21. sajandi oskused) (*Partnership for 21<sup>st</sup> Century Skills*, 2014). Kohustusliku kompetentsina tõstetakse koostööd esile ka õpetaja kutsestandardis, kus punktis B.2.5 on välja toodud, et õpetaja „algatab ja teeb osapooltega (õppija, lapsevanem, kolleeg, tugispetsialist, kogukond jt) koostööd õppija arengu toetamiseks“. Samuti nimetatakse tööks vajalikeks iseloomuomadusteks just koostöövõimet (Kutsestandard, Õpetaja, tase 7, 2020).

Varasematest uurimustest on selgunud, et koostöised õpetajad kalduvad olema laiema oskuste pagasiga, nad on paremini kursis oma kolleegide töö ning õpilaste õpitulemustega ja ka nende tööga seotud rahulolu on kõrgem (Chrispeels et al., 2007; Stoll & Seashore Louis, 2007, viidatud Daly, Moolenaar, Bolivar, & Burke, 2010 j). Koolikultuur ning kogenumate kolleegide toetus aitab enim kaasa õpetajate professionaalsele arengule (Vaher & Selliov, 2019). Õpetajad, kes teevad kolleegidega koostööd, on ka rohkem avatud uutele ideedele ning õppemeetoditele ja -vahenditele (Shah, 2012). Samuti leiti TALIS 2018 uuringus, et kolmanda kooliastme õpetajad, kes teevad sagedamini professionaalset koostööd, on rohkem rahul oma töökeskkonna ja ametiga, neil on kõrgem enesetõhusus ning nad kasutavad oma

töös sagedamini õpilaste kognitiivset aktiveerimist (Taimalu, Uibu, Luik, Leijen & Pedaste, 2020).

OECD TALIS (*The Teaching and Learning International Survey*) 2013. ning 2018. aastal läbi viidud uuringutes on eristatud kahte koostöövormi õpetajatevahelises koostöös – professionaalne ning igapäevane koostöö. Nii 2013. kui ka 2018. aastal läbi viidud uuringust selgus, et Eesti kolmanda kooliastme õpetajad teevad eelkõige igapäevast koostööd, st igapäevast teabevahetust ja töö koordineerimist (Übius, Kall, Loogma, & Ümarik, 2014; Taimalu et al., 2020). Samas teine, sügavam koostöövorm ehk professionaalne koostöö, mille hulka kuuluvad näiteks kolleegide tundide külastused ja teineteise tundide tagasisidestamine, aga ka ühise meeskonnana tundide planeerimine ning läbi viimine, on õpetajate seas palju vähem levinud (Burns & Darling-Hammond, 2014; Übius et al., 2014; Taimalu et al., 2020).

Eelnevast saab järeldada, et õpetajate koostöö on koolikeskkonnas väga oluline tegur, kuid samas ei tehta piisavalt koostööd sügavamal ehk professionaalsel tasandil. Varasematest uurimustest puudub ka autorile teadaolevalt informatsioon selle kohta, kui palju teevad professionaalset koostööd just esimese ja teise kooliastme õpetajad, ning mis nende arvates soodustab ja takistab professionaalse koostöö tegemist. Eelnevast lähtudes on käesoleva magistr töö uurimisprobleemiks esimese ja teise kooliastme õpetajate koostöö tegemisest ja professionaalset koostööd mõjutavatest teguritest ülevaate puudumine. Saadud töö tulemustest võiks olla kasu koolijuhtidele ja õpetajatele paremate tingimuste loomiseks õpetajatevahelise koostöö tegemisel ning koostööd soodustava töö- ja õpikeskkonna loomisel.

Käesoleva magistr töö eesmärk on välja selgitada, kui palju teevad klassiõpetajad professionaalset koostööd ning mis mõjutab nende arvates professionaalse koostöö tegemist. Töö on jagatud nelja suuremasse peatükki. Esimene peatükk annab ülevaate teoreetilisest taustast, esitletakse töö põhimõisteid ning varasemaid uurimusi. Teises peatükis tutvustatakse töö metoodikat: kirjeldatakse valimit, mõõtevahendeid ning töö protseduuri. Kolmandas peatükis antakse ülevaade töö tulemustest. Neljandas peatükis tõlgendatakse arutelu vormis töö tulemusi, tuuakse välja töö võimalikud piirangud ning soovitusel edaspidisteks uurimusteks.

## TEOREETILINE ÜLEVAADE

### **Koostöö mõiste**

Koostööd peetakse tänapäeva ühiskonnas normiks igas toimivas organisatsioonis. See on erinevate valdkondade oskuste ja ideede koondamise protsess, et luua midagi uut, mida üksikindiviid üldiselt omaette teha ei suuda (Edmondson, 2013; Zaccaro, Rittman & Marks, 2001). Koostöö hõlmab töö tegemist koos teiste inimestega selleks, et lahendada probleeme või võtta vastu otsuseid (Reevy, Chamberlain & Stein, 2013). Koostööd saab ka selgitada kui koos töötamist ja pingutamist ühise eesmärgi nimel, mitte ülesannete jaotamist erinevate rühmeliikmete vahel selleks, et hiljem tulemused ühiseks tööks kokku kombineerida (Sawyer, 2006).

Efektiivse koostöö jaoks on vajalik, et kõik liikmed oleksid teadlikud üksteise vajadustest, rollidest ja perspektiividest (Donaldson, 2001; Edmondson, 2013) ning oleksid võimelised avatult suhtlema ja reageerima konfliktidele konstruktiivselt (Larson and LaFasto, 1989, viidatud Reevy et al., 2013 j). Toimiv koostöö saab Donaldsoni (2001) sõnul alguse aga headest mitteformaalsetest suhetest. Nii tööalased kui ka mitteformaalsed suhted aitavad paremini mõista üksteise positiivseid külgi, puutudes kokku nende huumori, optimismi ja elurõõmuga. Oluline on, et ka organisatsiooni juhtkond soodustaks suhete tekkimist ise mitteformaalsete suhete loomist demonstreerides, sest see aitab tekitada usalduslikku, avatud ja positiivset õhkkonda (Donaldson, 2001; Edmondson, 2013).

Nagu teistes organisatsioonides, on ka koolis õpetajatevaheline koostöö oluline. Õpetajate koostööd saab jagada igapäevasteks lihtsamateks ning sügavamateks professionaalseteks koostööliikideks. Järgnevas peatükis selgitatakse põhjalikumalt käesolevas töös käsitletavaid professionaalse ja igapäevase koostöö mõisteid.

### ***Igapäevane ja professionaalne koostöö***

Koostööd võib liigitada erineval moel. Käesolevas töös on koostöö liigitamise aluseks võetud OECD TALIS 2013 ja 2018 uuringud, kus eristati kahte peamist koostöö liiki – igapäevane ja professionaalne koostöö.

Igapäevane koostöö (*exchange and co-ordination for teaching*) on lihtsam koostööliik. TALIS 2013. ja 2018. aastal läbi viidud uuringute järgi on igapäevase koostöö all mõeldud eelkõige õpetajatevahelist materjalide jagamist, sobivate õppevahendite üle arutlemist ning välja valimist, õpilaste õpitulemuste üle arutlemist, ühiste hindamiskriteeriumide- ja

standardite paika panemist ning meeskonna nõupidamistel osalemist (Burns ja Darling-Hammond, 2014).

Professionaalne ehk sügavam koostöö (*professional collaboration*) on pikalt kasutuses olnud mõiste, mis on aja jooksul omandanud mitmeid ning sageli ebamääraseid selgitusi koolide efektiivsuse ja arenguga seotud allikates. Sageli nimetatakse professionaalset koostööd hariduse alustalaks, hõlmates endas ühiselt otsuste tegemist ning ühtse tiimina õpetamist (Leonard & Leonard, 2001). Professionaalset koostööd saab teha mitmetes eri vormides, näiteks meeskondliku õpetamisena, ühise planeerimisena, mentorlusena või erialaste vestlustena (Hargreaves, 1998, viidatud Flores & Forte, 2014 j), aga ka üksteise tundide külastamise ja tagasiside andmisena (Übius et al., 2014). Professionaalne koostöö hõlmab endas ka vastastikust tagasisidestamist ning reflekteerivaid vestlusi, eesmärgiga tõsta õpetajate enesetõhusust (Malloy & Allen, 2007; Übius et al., 2014).

### **Õpetajatevahelise koostöö olulisus**

Paljud haridusvaldkonna teadlased ja praktikud on kirjeldanud koostöö olulisust ning positiivset mõju. Koostööd nähakse sageli traditsiooniliselt iseseisva ja omaette tehtava õpetamistöö parandajana (Conley, Fauske, & Pounder, 2004).

Eristada võib individualistlikku ja koostöist koolikultuuri. Individualistlikus koolikultuuris on õpetaja enamasti üksik, saab oma tööle väga vähe tagasisidet ning muutused õpetamistegevustes toimuvad aeglaselt (Conley et al., 2004). Individualismi ja isolatsiooni teistest õpetajatest peetakse aga barjääriks õpetaja professionaalsele arengule. Individualistlikus koolikultuuris võib palju häid teadmisi minna raisku, sest neid ei jagata omavahel.

Koostöises koolikultuuris toimuvad muutused kiiremini, õpetajad toetavad üksteist ning ka probleemidele leitakse lahendused ühiselt. Koostöises koolikultuuris on koostööks sobilikud tingimused loodud just juhtkonna poolt ning kõik õpetajad on kaasatud ka kooliarendusse (Hargreaves & Fullan, 2012). Soov panustada kooliarendusse sõltub eelkõige sellest, kui hea ja usalduslik on koolis õhkkond ja omavahelised suhted (Waldron & McLeskey, 2010). Koolides, kus õpetajad on kaasatud kooliarendusse ja otsuste langetamise, kalduvad õpetajad ka rohkem osalema professionaalse koostöö tegevustes (OECD, 2020). On välja selgitatud, et õpetajad, kes teevad kolleegidega koostööd, muutuvad ka ise uutele ideedele, õppemeetoditele ja vahenditele avatumaks (Shah, 2012). Lisaks suurendab kolleegidevaheline koostöö õpetajate kohanemisvõimet ning rahulolu tööga. See tekitab õpetajates eduelamust ning vähendab seega ka emotsionaalset stressi ja läbipõlemist. Koostöö



suurendab lisaks ühtekuuluvustunnet ning tugevdab õpetajatevahelisi isiklikke suhteid. Seetõttu on õpetajad rohkem motiveeritud ja pühendunud ning on valmis ka suurema tõenäosusega muutma oma harjumuspäraseid õpetamistegevusi (Shah, 2012).

Koostööd peetakse ka põhiliseks teguriks õpetajate professionaalses arengus (Gladman, 2015) ja vahendit õpetaja teadmiste suurendamises. Sellest on eriti kasu just algajatele õpetajatele, sest kollegiaalsus võimaldab rohkem süsteemset abi ning aitab vältida keerulist „upu või uju“ situatsiooni, millega algajad õpetajad tihti karjääri alguses kokku peavad puutama (Little, 1990). Koostöö käigus saavad noored ja veel kogenematud õpetajad õppida kogunud õpetajatelt. See omakorda aitab noortel õpetajatel töös esinevate probleemidega, näiteks õppekavaga seotud küsimused või klassi haldamine, paremini toime tulla (Serrano, 2008).

2014. aastal uuriti Jaapanis, mida arvavad õpilased meeskondlikust õpetamisest. Õpilased selgitasid, et kahe õpetaja kohalolu suurendab teema mõistmist ja üldist heaolu. Toodi välja, et kui üks õpetaja seletab teemat, siis teine saab samal ajal õpilasi individuaalselt abistada. Sel juhul saab õpilane vastuse oma küsimusele ning lisaks ka õpetaja individuaalset tähelepanu (Gladman, 2015). Samuti on õpetajatevahelise koostöö positiivse mõjuna kirjeldatud ka õpilaste käitumise ja suhtumise paranemist (Serrano, 2008).

OECD TALIS 2013 ja 2018 uuringutest ilmnas, et koostöö tegemine professionaalsel tasandil mõjub positiivselt õpetajate enesetõhususele ja tööga rahulolule (Übius et al., 2014; Taimalu et al., 2020).. Leiti ka positiivne mõju enesetäiendamisele, mis omakorda võib kaasa tuua mitmekesisemate õppemeetodite kasutamise. Suurem rahulolu oma töö ja ametiga tugevdab ka õpetaja kutsekindlust. TALIS 2013 uuringu tulemustest saab järeldada, et koostöö on koolikeskkonnas väga oluline märksõna, mis ei aita ainult teatud grupil areneda, vaid soodustab ka inimeste individuaalset arengut, rahulolu ning läbi selle ka motivatsiooni edasi tegutseda (Übius et al., 2014). Näiteks professionaalses koostöös vajalik sisuline tagasisidestamine ja hindamine aitab kaasa õpetajate enesetõhususe tõusule ning suurendab tööga rahulolu (Übius et al., 2014; Taimalu et al., 2020).

Koostöö tegemine toob kaasa mitmeid positiivseid tulemusi. Ometi on vaja luua enne koostöö tegemist ka sobivad tingimused. Järgnevas peatükis antakse ülevaade, missugused tegurid mõjutavad koostöö tegemist.

### **Õpetajate koostööd soodustavad ja takistavad tegurid**

Koostöö tegemist võivad mõjutada mitmed eri aspektid. Osa neist mõjutavad koostööd positiivselt ning osa negatiivselt. Põhiliste positiivsete mõjudena on rõhutatud õpetaja

enesetõhusust ning häid mitteametlikke suhteid. Samas negatiivse mõjuna on kirjeldatud õpetajate suurt töökoormust ning kehvemaid isiklikke suhteid.

Koostöö sujumiseks on oluline õpetajate enesetõhusus. Kui enesetõhusus on vajalik enesekohase tegevuse suunamiseks, siis kollektiivne tõhusus aitab läbi õpetajate koostöö edendada õpilaste õpitulemusi. Kuigi õpetajate kollektiivse tõhususe kohta on vähe uurimusi, on alust arvata, et see mõjutab ka õpetaja individuaalset enesetõhusust (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Koolides, kus on kõrge kollektiivne tõhusus, on kooli kollektiiv võimeline seadma väljakutsuvaid eesmärke ning nende suunas edukalt püüdlema (Goddard, Goddard & Tschannen-Moran, 2004).

Goddard jt (2004) on väitnud, et kõrged eesmärgid tekitavad mõõdukat survet, mis omakorda julgustab õpetajaid rohkem pingutama ning keerulistes olukordades mitte alla andma. Skaalvik ja Skaalvik (2007) kinnitavad, et kõrgete eesmärkide püstitamine näitab ka õpilastele head eeskujut ja soodustab õpitulemuste paranemist, mis omakorda tõstab õpetajate individuaalset enesetõhusust. Sellest saab järeldada, et kui õpetajate grupis on kollektiivne tõhusus pigem kõrge, mõjutab see ka õpetajate individuaalset enesetõhusust ning seeläbi ka motivatsiooni.

2003. aastal Austraalias tehtud uuringus ilmnis, et õpetajad peavad koostööd soodustavateks positiivseteks teguriteks moraalset tuge ning õpetajate professionaalset arengut. Ligi 90% vastanud õpetajatest leidis, et koostöö käigus pakuti neile moraalset tuge. Osa vastajatest tõi välja, et suurem kolleegide tugi aitas kaasa õpetaja moraalile ning töölt mitte puudumisele. See omakorda langetas stressitaset ning tõstis ühtekuuluvustunnet. Lisaks tõsteti esile, et koostöö tegemine ei tõstnud ainult heaolu töö ja enda suhtes, vaid andis ka võimaluse üksteiselt õppida (Johnson, 2003).

Hariduslikud uurimused on kirjeldanud, et õpetajate koostöö on seotud õpetajate professionaalse arengu ja õpilaste positiivsete õpitulemustega, aga mitmetel sotsiaalsetel ja psühholoogilistel põhjustel, peavad õpetajad siiski toime tulema probleemide ja väljekutsetega, mida koostöö tegemine kaasa toob (Mindich & Lieberman, 2012). Näiteks on välja toodud õpetaja isiklikud privaatsusnormid. See tähendab, et õpetaja pole harjunud nõu ja tuge ise teisele pakkuma, kui temalt seda ei paluta (Serrano, 2008). Professionaalset koostööd takistavate teguritena on kirjeldatud ka kehvasid suhteid ning konflikte. Näiteks kirjeldasid Mindich ja Liebermann (2012), et koostöine töötamine tõi kaasa suuri erimeelsusi õpetamisteooriatest, ning kuidas mingeid teemasid oleks otstarbekas õpetada.

Kuigi koostöö puhul on tihti kirjeldatud, et see vähendab õpetajate üldist töökoormust, siis Johnsoni (2003) uuringus selgus, et umbes 60% õpetajate arvatest koostöö

tegemine hoopis tõstis töökoormust. Töökoormuse suurenemise põhjusteks peetakse tihedamini toimuvaid kohtumisi kolleegidega. Vastajad tõid välja, et töörühmadele tuli ülesandeid ja kohtumisi juurde, kuid samas ei vähenenud teiste kohustuste hulk ega suurenenud töötasu (Johnson, 2003). Samuti on kirjeldatud, et suur töökoormus ise mõjutab samuti koostöö tegemist. Õpetajate koormus, tihedad ajagraafikud ja muud täiendavad ülesanded raskendavad neil ajaliselt kolleegidega suhtlemist ning koostöö tegemist (Shah, 2012).

Selleks, et õpetajad saaksid muuta oma töö tähenduslikumaks, olla õpilastele eeskujuks ning muuta haridust nii, et see oleks elujõuline ja asjakohane, on õpetajatel vaja leida võimalusi koostöö tegemiseks (Shah, 2012). Koostöö tegemist soodustavad küll head mitteametlikud suhted, kuid samas võib pidev koostöö tegemine kaasa tuua ka negatiivset mõju, näiteks konflikte või töökoormuse suurenemise.

### **Õpetajate koostöö Eesti koolides**

Autorile teadaolevalt ei ole Eestis klassiõpetajate koostööd palju uuritud. Uuritud on kutseõpetajate (Sirk, Ümarik, Loogma, & Niglas, 2017) ja kolmanda kooliastme õpetajate koostööd (Übius et al., 2014; Taimalu et al., 2020), kuid klassiõpetajate koostööd on käsitletud vaid mõningad üliõpilastööd (Kõõra, 2016; Sukamägi, 2019).

2013. ning 2018. aastal läbi viidud TALIS uuringutest selgus, et Eesti kolmanda kooliastme õpetajad teevad aktiivselt igapäevast koostööd, mis hõlmab igapäevast teabevahetust ning töö koordineerimist. Samas on selgunud, et sügavam koostööliik ehk professionaalne koostöö, mille hulka kuuluvad näiteks kolleegide tundide külastused ja kolleegile tagasiside andmine, aga ka ühise meeskonnana tundide andmine, on õpetajate seas palju vähem levinud kui igapäevane koostöö – ligi kolmandik Eesti kolmanda kooliastme õpetajatest ei ole oma sõnul kunagi teinud kolleegidega sügavamat koostööd (Übius et al., 2014; Taimalu et al., 2020).

Kui näiteks Soomes ja Slovakkias on olukord sarnane Eestiga, st õpetajad praktiseerivad sügavamat koostöövormi oluliselt vähem kui igapäevast koostööd, siis Jaapanis on professionaalne koostöö üsna tavapärane. 80% õpetajatest märkisid, et nad on vaadelnud teiste õpetajate tunde ning andnud tagasisidet vähemalt kahel korral viimase aasta jooksul. Enam kui pooled vastanud õpetajatest Mehhikos, Taanis, Itaalias ja Jaapanis õpetavad ühtse meeskonnana samas klassis vähemalt viiel korral aastas (Burns & Darling-Hammond, 2014).

Igapäevase koostöö vormidest oli nii 2013. kui ka 2018. aasta uuringu tulemuste järgi kõige tihedamini kasutatav koostöövorm õpilaste õppe edukuse üle arutamine, mida teeb 71%

vastajatest vähemalt korra kuus (OECD, 2020). Sama on toodud välja naaberriikides Lätis ja Soomes, aga ka OECD riikides keskmiselt. Eesti kolmanda kooliastme õpetajad osalevad sageli ka meeskonna nõupidamistel, 57% vastanutest teeb seda vähemalt korra kuus (Taimalu et al., 2020). Ka kolleegidega materjalide vahetamine on sageli kasutatav koostöövorm. 2013. ning 2018. aastal väitsid ligi kümnendik vastajatest, et nad pole kolleegiga mitte kunagi materjale vahetanud. Sellele järgneb ühiste hindamisstandardite tagamine, mida pole 2013. aasta uuringu järgi teinud 4% ning 2018. uuringu järgi 6,9% vastajatest (Übius et al., 2014; Taimalu et al., 2020).

Üldhariduskoolide õpetajate arvamusi igapäevasest ja professionaalsest koostööst uuris Airit Kõõra oma lõputöös (2016). Uurimusest selgus, et õpetajad väärtustavad nii igapäevast kui ka professionaalset koostööd ning peavad koostööd töökoormuse vähendajaks aga ka õpetaja professionaalse arengu toetajaks (Kõõra, 2016).

Klassiõpetajate enesetõhusust, koostööd kolleegidega ning nende omavahelisi seoseid uuris Elen Sukamägi oma lõputöös (2019) ja leidis sarnaselt TALIS 2013 ja 2018 uuringutele, et sagedamini esineb igapäevast teabevahetust ja töö koordineerimist kui professionaalset koostööd (Sukamägi, 2019).

Võrreldes 2013. (Übius et al., 2014) ning 2018. (Taimalu et al., 2020) aasta TALIS uuringu tulemusi õpetajatevahelise koostöö osas, selgub, et need on viie aastaga jäänud enam-vähem samaks. Seega ei ole kolmanda kooliastme õpetajate seas professionaalse koostöö sagedus kasvanud. Seetõttu ongi oluline teada saada, miks professionaalset koostööd tehakse oluliselt vähem kui igapäevast koostööd, ning mis aitaks olukorda parandada.

### **Õpetajatevahelise koostöö seosed õpetajate taustateguritega**

Koostööd võivad mõjutada ka õpetaja taustategurid nagu näiteks vanus või kooli tüüp, kus õpetaja töötab (Mora-Ruano Gebhardt & Wittmann, 2018). Saksamaal 2018. aastal läbi viidud uuringus selgus, et meesõpetajad teevad endi arvates vähem koostööd kui naisõpetajad (Drossel, Eickelmann & Schulz-Zander, 2017; Mora-Ruano et al., 2018). Samuti ilmnes, et õpetajaametis vähem olnud õpetajad teevad endi sõnul rohkem koostööd kui need, kes on oma ametis kauem olnud. Samas selgub TALIS 2018 uuringust, et professionaalset koostööd teevad rohkem need, kellel on selles koolis pikem tööstaaž (Taimalu et al., 2020).

Saksamaa uuringutes on ka selgunud, et gümnaasiumites töötavad õpetajad teevad koostööd vähem kui õpetajad teistes koolitüüpides (Mora-Ruano et al., 2018), kuid põhikooli õpetajad teevad omavahel kõige enam koostööd (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006, viidatud Mora-Ruano et al., 2018 j). Nii Saksamaal kui ka Koreas läbi viidud uurimustest selgus, et

mida vanem on õpetaja, seda rohkem teeb ta koostööd, jagades oma teadmisi kolleegidega (Drossel et al., 2017; Shin & Jun, 2019). TALIS 2018. aastal läbi viidud uuringus toodi välja, et sügavamad ehk professionaalset koostööd teevad enamjaolt õpetajad, kes töötavad täiskoormusega (Taimalu et al., 2020).

### **Töö eesmärk ja uurimisküsimused**

Käesoleva magistritöö eesmärk on välja selgitada, kui palju teevad klassiõpetajad professionaalset koostööd ning mis mõjutab nende arvates professionaalse koostöö tegemist.

Töö eesmärgi saavutamiseks püstitati järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas eristavad klassiõpetajad professionaalset ja igapäevast koostööd?
2. Kui palju ja mis vormis teevad klassiõpetajad professionaalset ja igapäevast koostööd enda arvates?
3. Millised on professionaalset koostööd soodustavad ja takistavad tegurid klassiõpetajate arvates?
4. Milline on koostöö tegemise seos õpetaja taustateguritega?

## **METOODIKA**

Magistritöö eesmärgist ja uurimisküsimustest lähtuvalt valiti uuringu läbiviimiseks kvantitatiivne uurimisviis, mis võimaldab koguda vastajate hinnanguid ning läbi viia nii statistilist andmeanalüüsi, korrelatsioonianalüüsi kui ka sisuanalüüsi (Õunapuu, 2014).

### **Valim**

Valim moodustati mugavusvalimi põhimõtete järgi ehk valiti klassiõpetajad, kes olid lihtsasti kättesaadavad ning koostööaltid. Valimi moodustasid 64 klassiõpetajat 17st koolist. Koolide valikul lähtuti koolide suurusest ning isiklike kontaktide olemasolust ehk valiti koolid, kus oleks võimalikult palju klassiõpetajaid, keda uuringusse paluda, või olid isiklikud sidemed mõne kooli töötajaga. Lähtuvalt töö eesmärgist, uuriti klassiõpetajaid, kes õpetavad nii esimeses, kui ka teises kooliastmes. Esialgu valiti välja koolid vaid Lõuna-Eestist, kust vastuseid laekus kahe nädala jooksul vaid 20. Seetõttu laiendas autor piirkonda ning kirjutas ka Pärnu ja Tallinna koolidesse.

Ankeedi täitis 64 naissoost klassiõpetajat üldhariduskoolidest. Küsitatud õpetajate keskmine vanus oli 45,87 aastat (SD = 11,94). Kõige noorem vastaja oli 22 aastane ning kõige

vanem 67 aastane. Keskmise tööstaaž oli 22,32 aastat (SD = 13,65). Kõige pikem tööstaaž oli 45 aastat ning kõige lühem 2 kuud. Üks vastaja ei avaldanud oma vanust ega tööstaaži. Kolm vastajat (4,7 %) töötab koolis, kus on alla 20 õpetaja. Kuus vastajat (9,4%) töötab koolis, kus on 21-40 õpetajat. 20 vastajat (31,3 %) töötab koolis, kus on 41-60 õpetajat. 21 vastajat (32,8 %) töötab koolis, kus on 61-80 õpetajat. 14 vastajat (21,9 %) töötab koolis, kus on 81-100 õpetajat.

### **Mõõtevahendid**

Andmete kogumiseks kasutati ankeeti (vt Lisa 1), mille pani kokku töö autor. Küsimuste koostamisel oli aluseks TALIS uuringu 2013. aasta õpetajate ankeedi küsimused koostöö kohta ning Airit Kõõra bakalaureusetöö (2016) intervjuuküsimused ja uurimistulemused. Ankeet sisaldas viit koostööalast küsimust, millest kaks olid avatud küsimused, kolm poolavatud ja kaks suletud küsimused, ning nelja küsimusega uuriti vastaja taustaandmeid. Avatud küsimustega uuriti klassiõpetajate arvates professionaalset koostööd soodustavaid ja takistavaid tegureid ning poolavatud ja suletud küsimustes hindasid õpetajad etteantud koostööteemalisi väiteid Likert'i skaalal.

Esimeses küsimuses oli esitatud 16 koostöövormi (nt *kolleegi tunni vaatlemine, tagasiside andmine kolleegile ning õpilase toimetuleku üle arutamine*) ning tuli teha valik, millised neist kuuluvad õpetajate arvates professionaalse ning millised igapäevase koostöö alla. Esimese küsimuse vormid olid pärit OECD TALIS 2013 uuringutulemustest. Peale esimest küsimust oli esitatud ka professionaalse ja igapäevase koostöö mõistete selgitus, et sealt edasi oleks vastajatel ühine arusaam koostööliikide kohta. Sisereliaabluse koefitsient ehk Cronbachi alfa väärtus esimese küsimuse skaala kohta oli 0,66.

Teises küsimuses tuli hinnata erinevate tegurite olulisust professionaalse koostöö tegemise seisukohast Likert'i skaalal (*väga oluline kuni täiesti ebaoluline*). Cronbachi alfa väärtus teise küsimuse skaala kohta oli 0,57. Kolmandas ja neljandas küsimuses hinnati professionaalse ja igapäevase koostöö eesmärke Likert'i skaalal (*kindlasti kuni kindlasti mitte*). Cronbachi alfa väärtus kolmanda küsimuse skaala kohta oli 0,84 ning neljanda kohta 0,83. Teise, kolmanda ja neljanda küsimuse väited pärinesid Airit Kõõra bakalaureusetöö (2016) uurimistulemustest.

Viiendas küsimuses oli vaja hinnata väljatoodud koostöövormide kasutamise sagedust järjestusskaalal (*kord nädalas või sagedamini kuni mitte kunagi*). Antud küsimuse koostöövormid olid samuti pärit TALIS 2013 tulemustest. Viienda küsimuse skaala Cronbachi alfa väärtus oli 0,82. Järgnesid kaks avatud küsimust, kus uuriti, mis on

klassiõpetajate arvates professionaalset koostööd soodustavaid ja takistavaid tegurid. Sellele järgnes küsimustiku teine osa, kus küsiti vastaja taustandmeid (sugu, vanus, tööstaaž ning kollektiivi suurus koolis).

Ankeedi valiidsuse tõstmiseks viis autor 2019. aasta novembris läbi prooviuuringu, milles osales kolm autorile tuttavat klassiõpetajat. Prooviuuringu eesmärk oli teada saada, kas küsimused on arusaadavad, kaua ankeedi täitmine aega võtab ning mis võiks olla teisiti. Prooviuuringu käigus selgus, et küsimused olid üldiselt arusaadavad, kuid soovitati siiski muuta veidi sõnastust. Töö autor kohendas sõnastusi vastavalt prooviuuringus osalenud klassiõpetajate soovitudele. Prooviuuringus osalenud vastajate tulemused kajastuvad ka uurimistulemustes, sest põhimõttelisi muudatusi ei tehtud ning tulemused sobivad uurimuse konteksti.

### **Protseduur**

Andmete kogumiseks kirjutas autor 38le Eesti põhikooli õppejuhile või direktorile, paludes luba küsitleda selle kooli klassiõpetajaid. Autor selgitas kirja teel töö eesmärgi, uurimisprobleemi ning kirjeldas lühidalt küsimustikku. Vaid 17 kooli olid nõus uuringus osalema, üks kool keeldus ning ülejäänud kirjale ei vastanud. Andmeid koguti 2019. aasta detsembri algusest kuni 2020. aasta veebruari lõpuni. Autorile teadaolevalt jagasid mõned küsitletud klassiõpetajad ning autori tuttavad veel küsitlust omakorda edasi oma tuttavatele klassiõpetajatele.

Uurimuse läbiviimisel kasutati nii paber- kui ka elektroonseid ankeete, et arvestada õpetajate isiklike võimaluste ja soovidega. Enamasti eelistati aja ja ressursi kokkuhoiu tõttu elektroonseid, kuid kolmes koolis kasutati lisaks ka paberankeete. Töö autor tutvustas ka soovitatavat ankeetide täitmise käiku, ehk küsimustele tuleks vastata järjest. Järjest vastamine oli oluline seetõttu, et esimeses küsimuses pidid vastajad ise oma seniste teadmiste põhjal otsustama, kas etteantud väide käib vastajate arvates igapäevase või professionaalse koostöö kohta. Peale esimest küsimust oli esitatud ka mõlema koostöövormi definitsioon. Seega autori soov oli see, et kõigepealt vastatakse enda teadmiste põhjal ning alles siis tutvutakse tegeliku definitsiooniga. Elektroonilise ankeediga seda probleemi ei olnud – küsimused ilmusid ühekaupa, kui eelmisele küsimusele oli vastatud. Autor tõi ka välja, et küsitlus on anonüümne ning vastuseid ei seostata klassiõpetaja isiku ega ka kooliga. Autor rõhutas, et on nõus töö valmides koolile oma tööd ja tulemusi tutvustama, kui kool seda soovib.

Andmed sisestati korrastamiseks Microsoft Exceli tabelisse. Edasiseks andmete analüüsiks kanti korrastatud andmed IBM SPSS Statistics 25 programmi. Andmete

analüüsimisel kasutati kirjeldavat statistikat ja seoste leidmisel korrelatsioonanalüüsi. Avatud küsimuste analüüsiks kasutati kvantitatiivset sisuanalüüsi.

Kodeerimiseks loeti korduvalt üle avatud küsimuste vastused ning pandi kirja kokkuvõtavad märksõnad. Kaaskodeerijaks oli käesoleva töö juhendaja. Esialgu kodeerisid mõlemad eraldi ning seejärel vaatas töö autor mõlema koodid üle ning ühtlustas ja täpsustas sõnastust. Esialgu oli soodustavate tegurite koode 44, millest jäi korduva ülelugemise järel alles 42. Takistavaid tegureid oli esialgu 51, kuid peale mitmekordset lugemist sai neid kokku 49. Teiseks etapiks oli koodide jagamine kategooriatesse.

Soodustavad tegurid jagunesid kuude alamkategooriasse, milleks olid *Iseloom ja suhtumine, Isiklik meelestatus ja valmisolek, Ühised koostöised tegevused, Teiste toetus, Füüsiline keskkond* ning *Ühine õppimine ja õpetamine* (vt joonis 6). Takistavad tegurid jagunesid viide alamkategooriasse, milleks olid *Aeg, Füüsiline ja psühholoogiline töökeskkond, Kõrvalised tegevused, Omavahelised suhted* ning *Sisemised tegurid* (vt joonis 7). Nii soodustavad kui takistavad tegurid jagunesid omakorda kaheks peakategooriaks, milleks olid *Sisemised mõjutajad* ning *Välised mõjutajad*.

Seoste uurimiseks õpetajate taustategurite ja koostöö tegemise vahel kasutati Spearmani astakorrelatsioonanalüüsi, mis võimaldas kontrollida, kas tunnustevaheline korrelatsioon oli statistiliselt oluline. Tugevaks seoseks loetakse, kui korrelatsiooni koefitsient üle 0,7. Keskmise seose korral on tunnustevahelise seose väärtus 0,4-0,6 ning nõrga seose korral on korrelatsiooni koefitsient 0,1-0,3 (Dancey & Reidy, 2011).

## TULEMUSED

Käesolevas peatükis esitatakse uurimistulemused vastavalt töö uurimisküsimustele.

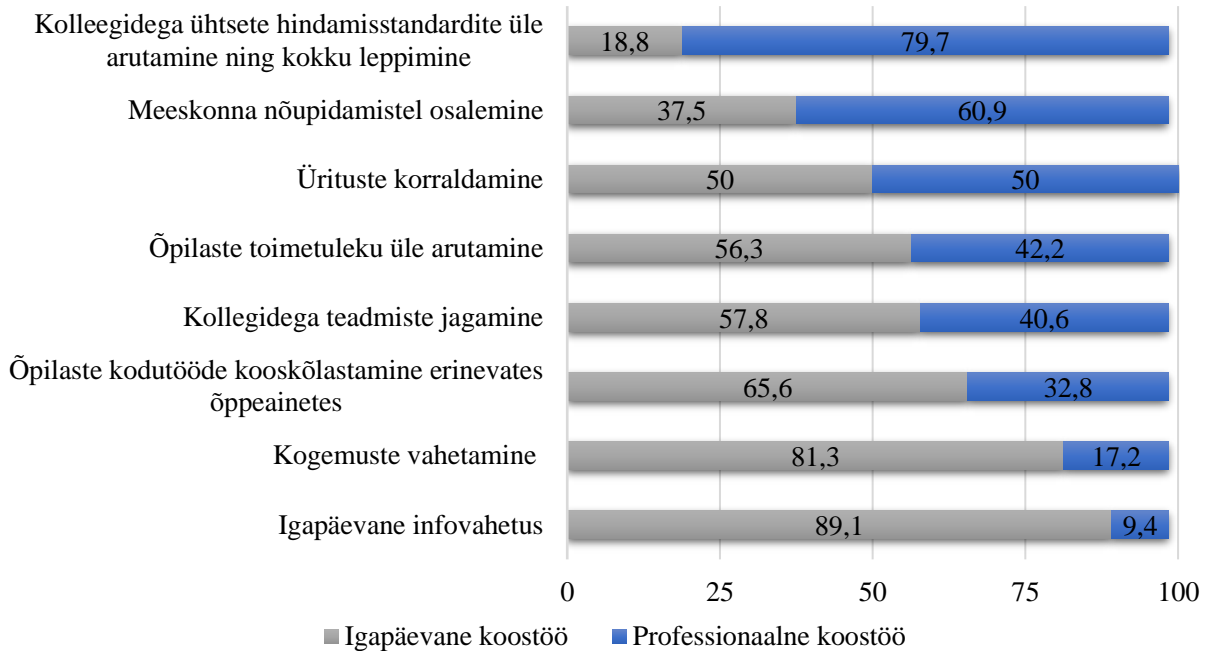
### **Professionaalse ja igapäevase koostöö eristamine**

Esiteks sooviti välja selgitada, kuidas klassiõpetajad eristavad professionaalset ja igapäevast koostööd.

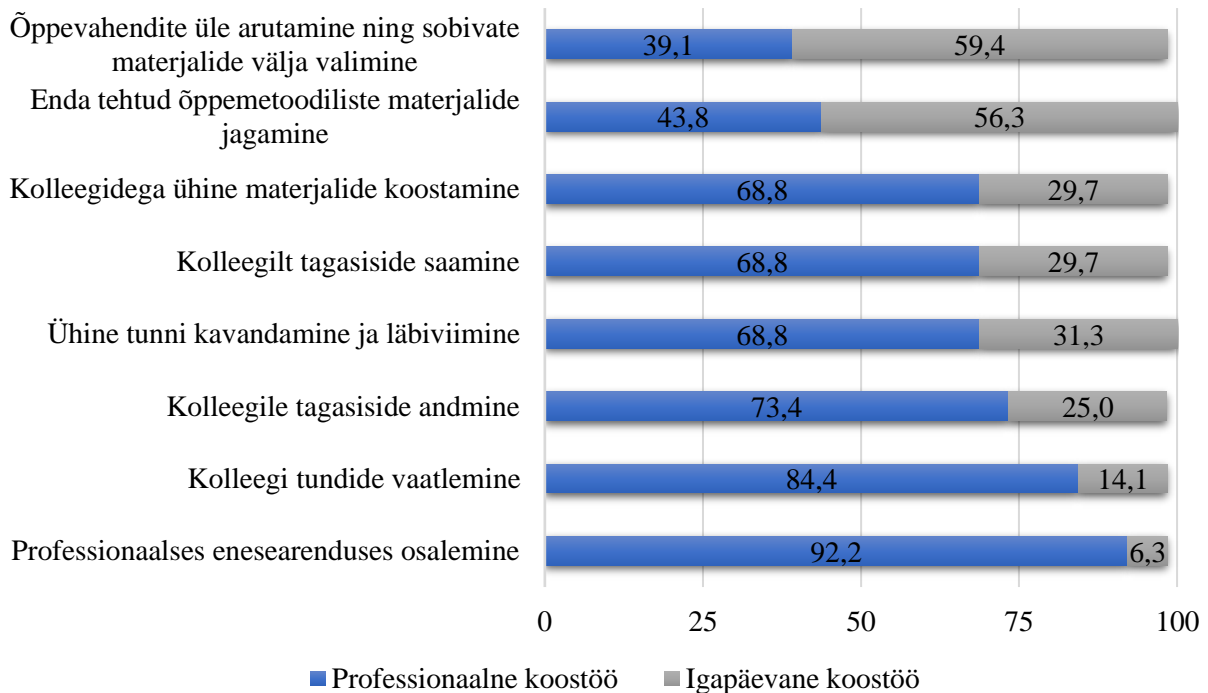
Järgevalt tuuakse välja vastajate hinnangud koostöövormide jaotusele. Väite *ürituste korraldamine* puhul olid vastajad jagunenud täpselt pooleks, TALIS uuringu järgi kuulub see igapäevase koostöö alla. Väite *õpilaste kodutööde kooskõlastamine erinevates õppeainetes* puhul oli umbes kolmandik vastajatest määranud koostöö liigi sarnaselt TALIS uuringule. Väide *meeskonna nõupidamistel osalemine* oli 60,9% vastajate arvates professionaalse



koostöö alla kuuluv, kuigi TALIS uuringu järgi, on see igapäevase koostöö alla kuuluv tegevus. *Kolleegidega ühtsete hindamisstandardite üle arutamine ning kokku leppimine* oli 79,7% vastajate arvates professionaalne koostöö, kuid uuringus loeti seda igapäevaseks koostööks (vt joonis 1 ja 2).



**Joonis 1.** Igapäevaste koostöövormide jagunemine igapäevaseks ja professionaalseks koostööks klassiõpetajate arvates (%).



**Joonis 2.** Professionaalsete koostöövormide jagunemine igapäevaseks ja professionaalseks klassiõpetajate arvates (%).

### **Koostöövormide kasutamine klassiõpetajate töös**

Järgnevalt antakse ülevaade, kui tihti rakendatakse igapäevaseid ja professionaalseid koostöövorme klassiõpetajate hulgas.

#### *Professionaalne koostöö*

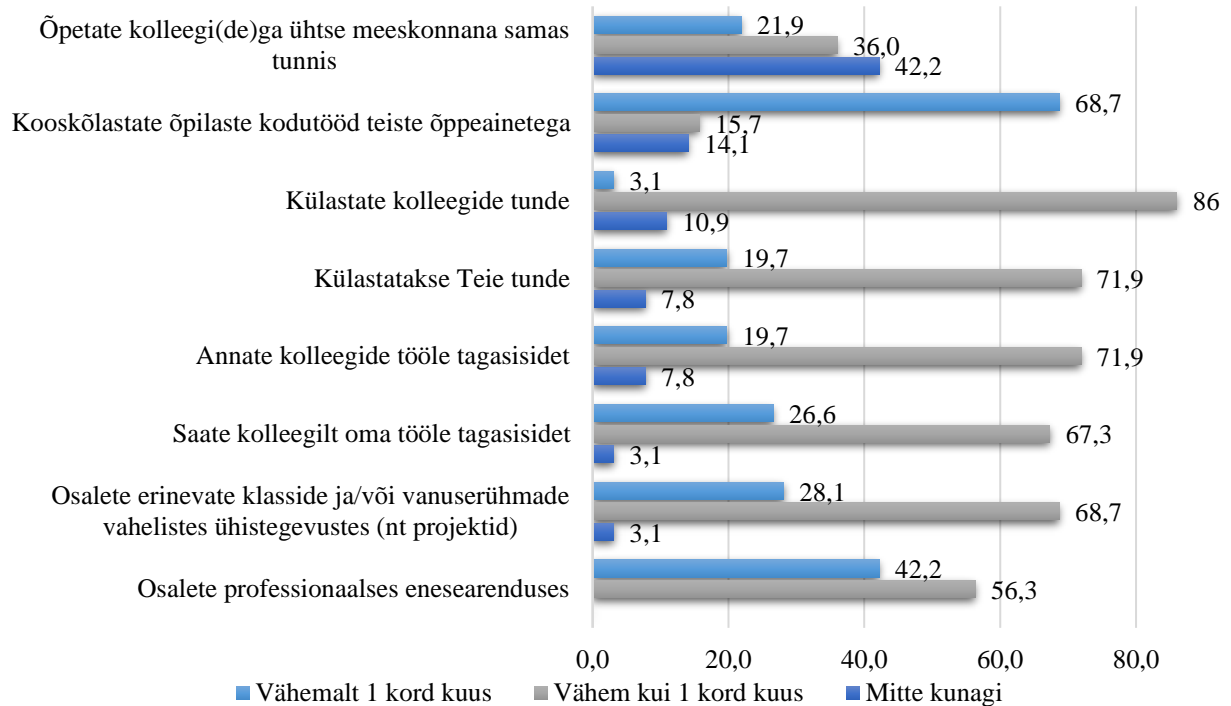
Professionaalsest koostööst tegid küsitluses osalenud klassiõpetajad kõige enam kodutööde kooskõlastamist, mida veidi alla poole vastajatest teeb korra nädalas või sagedamini, seevastu umbes kümnendik vastajatest ei tee seda mitte kunagi. Tulemustest selgus, et 42,2% vastajatest ei õpeta kunagi kolleegidega ühtse meeskonnana samas tunnis, kuid umbes kümnendik vastajatest teeb seda vähemalt korra nädalas (vt joonis 3).

Kolleegi tunde külastas umbes kolmandik vastajatest 2-4 korda aastas ning pea 40% vastajatest kuni ühe korra aastas. Vaid ligi 5% vastanutest tõi välja, et nende tunde külastatakse vähemalt korra nädalas. Õpetajatest ise külastab kolleegi tunde 42,2% vastajatest 2-4 korda aastas ning 39,1% vastajatest ühe korra aastas või vähem.

2-4 korda aastas annab kolleegile tagasisidet pea kolmandik vastanutest ning ühe korra aastas või vähem annab tagasisidet veidi alla veerandi vastanutest. Umbes 5% vastajatest teeb seda vähemalt korra nädalas, seevastu 7,8% vastanutest ei tee seda mitte kunagi. Vähemalt korra nädalas saab kolleegilt tagasisidet 63% vastajatest. Umbes kolmandik klassiõpetajatest saavad kolleegilt tagasisidet oma tööle 2-4 korda aastas ning 3,1% vastajatest ei saa oma kolleegilt oma tööle kunagi tagasisidet.

Professionaalses enesearenduses osaleb iganädalaselt ligi kümnendik vastanutest. 29,7% vastajatest teeb seda 1-3 korda kuus ning umbes kolmandik vastajatest 2-4 korda aastas. 4,7% vastanutest osaleb professionaalses enesearenduses kuni ühe korra aastas (vt detailsemat joonist Lisa 2).

## Professionaalset koostööd mõjutavad tegurid 19



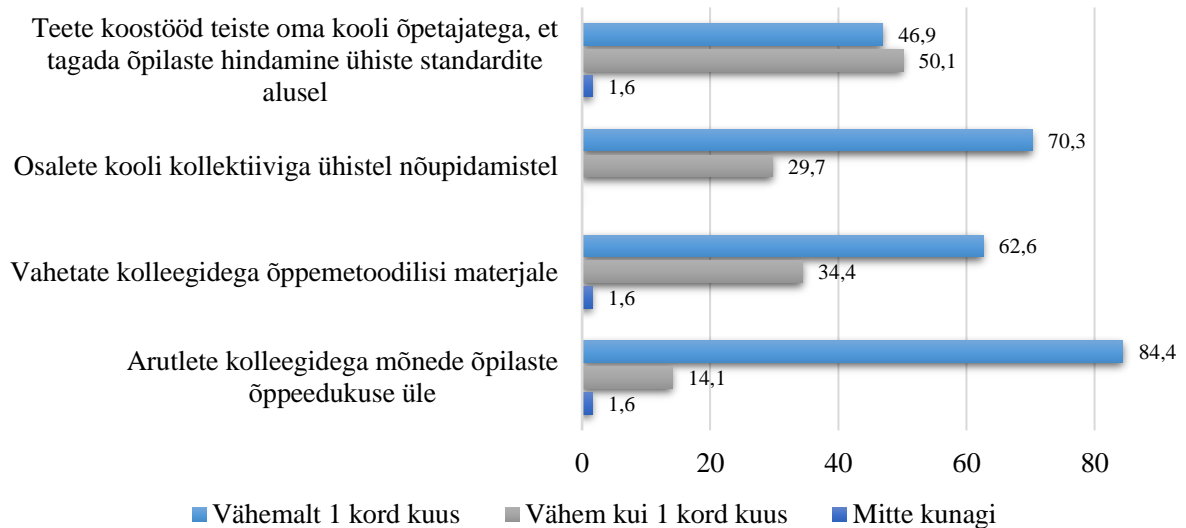
### Joonis 3. Professionaalse koostöö vormide kasutamine klassiõpetajate igapäevatoos (%)

Märkus: vähem kui 1 kord kuus alla kuuluvad vastusevariandid „üks kord aastas või vähem“, „2-4 korda aastas“ ja „5-10 korda aastas“; vähemalt 1 kord kuus alla kuuluvad vastusevariandid „1-3 korda kuus“ ja „üks kord nädalas või rohkem“.

#### Igapäevane koostöö

Igapäevasest koostööst arutleti kõige enam mõne õpilase õppe edukuse üle. Antud tulemustest selgus, et veidi alla poole vastajatest tegid seda vähemalt korra nädalas ning alla poole vastajatest kuni kolm korda kuus. Ühistel nõupidamistel osales 70,3% vähemalt kolm korda kuus, neist 21,9% tegi seda vähemalt korra nädalas. Ühiste hindamisstandardite nimel tegid 17,2% vastajatest vähemalt korra nädalas ning pea kolmandik kuni kolm korda kuus koostööd. Samas 1,36% ei teinud seda kunagi. Õppemetoodilisi materjale vahetas 62,6% vastajatest kuni kolm korda kuus (vt joonis 4; vt detailsemat joonist Lisa 3).

## Professionaalset koostööd mõjutavad tegurid 20



**Joonis 4.** Igapäevase koostöö kasutamine klassiõpetajate töös (%).

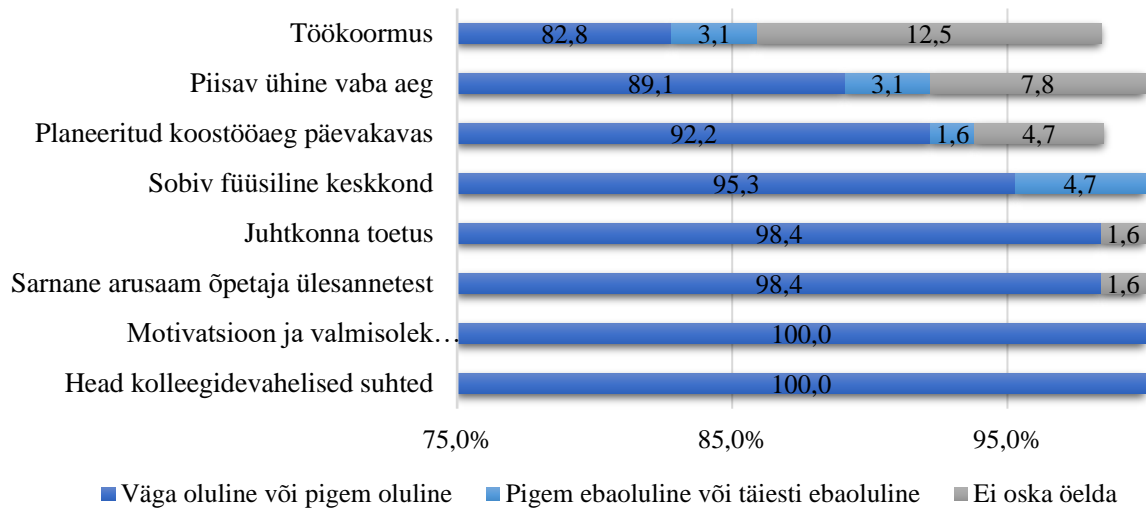
Märkus: vähem kui 1 kord kuus alla kuuluvad vastusevariandid „üks kord aastas või vähem“, „2-4 korda aastas“ ja „5-10 korda aastas“; vähemalt 1 kord kuus alla kuuluvad vastusevariandid „1-3 korda kuus“ ja „üks kord nädalas või rohkem“.

### Professionaalset koostööd soodustavad ja takistavad tegurid

Järgnevalt antakse ülevaade, mis on professionaalse koostöö mõjutajad õpetajate arvates. Õpetajatelt uuriti avatud küsimuse kaudu, mis on nende arvates koostööd soodustavad ja takistavad tegurid. Analüüsi tulemusena moodustus mõlema küsimuse puhul kaks peakategooriat: *sisemised mõjutajad* ning *välised mõjutajad*.

#### *Professionaalse koostöö mõjutajad*

Vastajatele esitati kaheksa väidet ning klassiõpetajad hindasid, kui võrd antud teguritega on professionaalse koostöö tegemist mõjutab. Kõik vastajad tõid välja, et eelkõige mõjutavad koostöö tegemist head kolleegidevahelised suhted, aga ka motivatsioon ja valmisolek. Kõrgelt hinnati ka juhtkonna toetust, sarnaseid arusaamu, aga ka füüsilist keskkonda. Kõige vähem mõjutab õpetajate hinnangul professionaalse koostöö tegemist töökoormus ning piisav ühine vaba aeg (vt joonis 5).

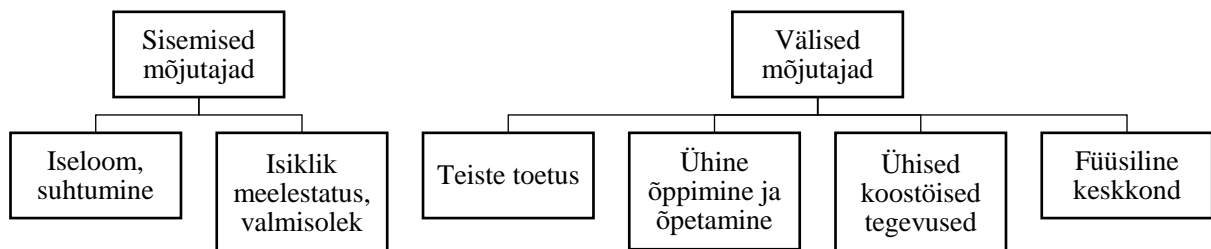


**Joonis 5.** Professionaalse koostöö mõjutajad klassiõpetajate arvates (%).

*Soodustavad tegurid*

Klassiõpetajatelt küsiti, mis on nende arvates professionaalset koostööd soodustavad tegurid. Kõige enam toodi välja peakategooria *Sisemised mõjutajad* alla kuuluvat alamkategoriat *Iseloomu ja suhtumist*, mida oli märgitud 42 vastaja poolt. Iseloomu ja suhtumise all peeti eelkõige silmas ühiseid arusaamu ja eesmärke, häid suhteid ning positiivset suhtumist koostöö tegemisse. Samuti peeti professionaalset koostööd soodustavateks teguriteks *Isiklikku meelestatust ja valmisolekut*, mis tuli välja 28 vastusest. Isikliku meelestatuse all mõeldi peamiselt valmisolekut ja motivatsiooni koostöö tegemiseks.

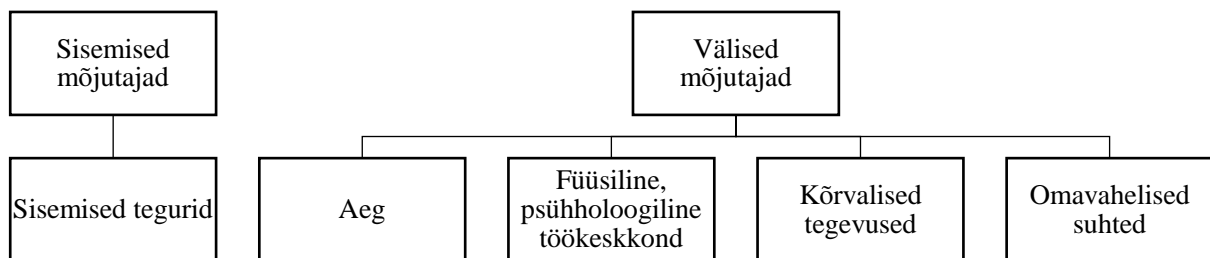
Väljelistest mõjutajatest toodi 16 korral välja *Füüsilist keskkonda* ning *Teiste toetust*. Füüsilise keskkonna all peeti silmas näiteks ühist koostööks planeeritud aega ja kindlat koostöö tegemise kohta. Teiste toetuse all mõeldi eelkõige juhtkonna ja tugispetsialistide tuge, aga samuti ka kolleegide omavahelist toetust. Samuti mainiti *Ühiseid koostöiseid tegevusi*, nagu näiteks kogemuste vahetamine, arutlemine ning üksteise kuulamine. *Ühist õppimist ja õpetamist*, mille all mõeldi täiendõpet ning ainetevahelist integratsiooni, mainiti kolmel korral (vt joonis 6).



**Joonis 6.** Soodustavate tegurite jaotus – kaks peakategooriat ja alamkategoriad.

### Takistavad tegurid

Klassiõpetajatelt küsiti, mis tegurid takistavad nende arvates professionaalse koostöö tegemist. Kõige enam nimetati *Välistest mõjutajatest* ajaga seotud probleeme, nagu näiteks ühise aja puudumine ning suur töökoormus, mida mainiti 41 korral. Samuti peeti suureks takistajaks *Omavahelisi suhteid*, mis toodi välja 24 korral. Omavaheliste suhete all peeti silmas näiteks halbu suhteid, ebakõlasid, konflikte, süüdistamist, antipaatiat, kadedust ning teiste mitte aktsepteerimist. Vastavalt 15 ja 10 korral mainiti *Füüsilist ja psühholoogilist töökeskkonda* ning *Kõrvalisi tegevusi*. Füüsilise ja psühholoogilise keskkonna all mõeldi näiteks suurt kollektiivi, ruumipuudust, erinevat tunniplaani eri kooliastme õpetajatel, aga ka juhtkonna ebapädevust. Kõrvaliste tegevustena mainiti muude asjadega tegelemist koostöö tegemise ajal, mõtetega mujal olemist, kõrvalistel teemadel jutustamist, teiste mitte kuulamist ning kohtumistelt varem lahkumist. *Sisemistest mõjutajatest* mainiti 24 korral *Sisemisi tegureid*, mille all mõeldi isiklikke probleeme nagu näiteks stress, läbipõlemine või huvipuudus, aga ka mugavustsoonis olemist, missioonitunde puudumist ning soovimatust koostööd teha (vt joonis 7).



**Joonis 7.** Takistavate tegurite jaotus – kaks peakategooriat ja alamkategooriad.

### Koostöö tegemise seosed õpetaja taustateguritega

Tunnustevaheliste seoste tugevuse leidmiseks tehti korrelatsioonianalüüs. Seoste tugevust arvestati korrelatsiooni koefitsiendi järgi.

Korrelatsioonianalüüsi käigus leiti õpetaja taustategurite (vanus, tööstaaž, kollektiivi suurus koolis) ning koostöötegurite vahel statistiliselt olulised nõrgad seosed ( $p < 0,3$ ;  $p < 0,05$ ). Järgnevalt tuuakse välja statistiliselt olulised seosed.

Tulemustest selgus, et vanuse ja meeskonnana õpetamise vahel esines nõrk, aga statistiliselt oluline positiivne seos ( $p = 0,262$ ;  $p < 0,05$ ). Samuti leiti nõrk, aga statistiliselt oluline positiivne seos tööstaaži ja meeskonnana õpetamise vahel ( $p = 0,259$ ;  $p < 0,05$ ).

Korrelatsioonianalüüsi käigus leiti statistiliselt olulised negatiivsed seosed kollektiivi suuruse ning nelja koostöövormi kasutamise osas. Leiti, et mida suurem on kollektiiv, seda

vähem tegeletakse ühiste hindamisstandardite tagamisega ( $\rho=-0,414$ ;  $p<0,01$ ), osaletakse professionaalses enesearenduses ( $\rho=-0,344$ ;  $p<0,01$ ) ning saadakse ( $p=-0,359$ ,  $p<0,05$ ) ja antakse kolleegidele tagasisidet ( $\rho=-0,304$ ;  $p<0,05$ ).

## ARUTELU

Järgnevalt analüüsitakse saadud tulemusi ja kõrvutatakse varasemate uurimustega. Peatüki ülesehituses lähtuti uurimisküsimuste järjekorrast. Arutelu lõpus tuuakse välja töö praktiline väärtus ning töö võimalikud piirangud.

### **Professionaalse ja igapäevase koostöö eristamine**

Esimese uurimisküsimusega sooviti teada saada, kuidas eristavad õpetajad igapäevaseid ja professionaalseid koostöövorme. Uurimusest selgus, et õpetajad mõistavad professionaalse ja igapäevase koostöö sisu ning eripära sarnaselt TALIS uuringute (Übius et al., 2014; Taimalu et al., 2020) määratlustele.

Igapäevase koostöö alla kuuluvaid koostöövorme, nagu näiteks ürituste korraldamist, meeskonna nõupidamistel osalemist ning kolleegidega ühtsete hindamisstandardite kokku leppimist peeti üle poole vastanute arvates professionaalseks koostööks. Samuti liigitasid üle poole vastanutest professionaalse koostöö alla kuuluvaid koostöövorme, nagu näiteks õppevahendite üle arutamist ja õppematerjalide jagamist, pigem igapäevaseks koostööks.

Võib oletada, et osa õpetajatest võisid olla kursis TALIS uuringuga ning seetõttu tegid sarnaseid otsuseid. Samas oli ka tõenäoliselt neid vastajaid, kes püüdsid määrata oma arvamuse ja seniste kogemuste järgi, mida antud uurimuses ka oodati. Kuna andmeid koguti ankeediga, ei ole antud uurimuses võimalik kindlaks määrata, mille põhjal täpselt otsuseid tehti.

### **Koostöövormide kasutamine õpetajate töös**

Teise uurimisküsimusega sooviti teada saada, kui sageli ja mis vormis teevad Eesti klassiõpetajad koostööd. Varasemalt on selgunud, et koostöö tegemine aitab kaasa õpetajate professionaalsele arengule (Gladman, 2015) ning parandab õpetajatevahelisi isiklikke suhteid, parandades sellega ka üldist kooli kliimat (Shah, 2012).

Tulemused sarnanesid OECD TALIS 2013. ja 2018. aastal läbi viidud uuringutega, kus selgus, et õpetajad teevad eelkõige lihtsamat igapäevast koostööd (Übius et al., 2014;

Taimalu et al., 2020). Nii 2013. kui ka 2018. aastal läbi viidud TALIS uuringutes selgus, et kolmandik õpetajatest pole kunagi vaadelnud kolleegi tundi. Käesolevas uuringus osalenutest ei ole vaadelnud kolleegi tundi umbes kümnendik vastanutest. Seega kõrvutades käesolevat uuringut TALIS 2018 (Taimalu et al., 2020) uuringuga, saab järeldada, et klassiõpetajad teevad rohkem koostööd, kui kolmanda kooliastme õpetajad. Võimalik, et uuringus osalenud õpetajad töötavad koolis, kus on juba juhtkonna poolt määratud kindel vaadeldavate tundide arv õppeaastaks, sest ligi pooled uuringus osalenutest vaatlevad kolleegi tundi 2-4 korda aastas.

Ühise meeskonnana tundide andmine on Eesti koolides üsna haruldane. Käesolevast uuringust selgus, et võrreldes TALIS uuringutega (Übius et al., 2014; Taimalu et al., 2020) on käesolevas uuringus osalenud klassiõpetajate, kes ei ole kunagi ühise meeskonnana tundi andnud, osakaal ligi kümnendiku võrra suurem, umbes 40%. Võib arvata, et kuna tegemist on küllalt ajamahuka tegevusega, siis on seda raske ka oma päevakavasse paigutada. Selleks on vaja leida kolleegiga ühine sobiv aeg koostöö tegemiseks, püstitada ühised eesmärgid, valmistada nende põhjal tund ette ning see ka läbi viia. Kuna klassiõpetajad veedavad suure osa tööpäevast oma klassi juures, siis võib olla keeruline leida ühist sobivat aega ühise tunni andmiseks ja planeerimiseks. Ühise meeskonnana tundide andmist võib mõjutada ka Eesti õpetajate kõrge keskmine vanus. TALIS uuringute järgi oli kolmanda kooliastme õpetajate keskmiseks vanuseks 2013. aastal 48 (Übius et al., 2014) ja 2018. aastal 49,2 (Taimalu et al., 2020) ning käesoleva uuringu järgi oli klassiõpetajate keskmine vanus 45,8 aastat. Seetõttu võib arvata, et kuna tegemist on vanemate ja kogenumate õpetajatega, ei näe nad ka piisavat vajadust teistega sellisel määral koostööd teha, kuna traditsiooniliselt pole sellist õpetamist Eestis väga harrastatud.

Kolleegidega ühine tundide läbiviimine võiks olla hea võimalus ainete lõimimiseks. Esimeses ja teises kooliastmes annab õpilastele erinevaid aineid tavaliselt klassiõpetaja. See tähendab, et klassiõpetaja saab ise korraldada ainetevahelist lõimingut ning ei pea selleks ilmtingimata teisi õpetajaid kaasama. Samas kolmandas kooliastmes on enamike ainete jaoks eraldi õpetajad, mis annaks võimaluse ühise tundide läbiviimise kaudu ka eri aineid omavahel lõimida. Samuti on kirjeldatud, et ühine tunni läbi viimine võimaldab õpilastel õpetajalt saada individuaalset tähelepanu – kui üks õpetaja selgitab teemat, siis teine saab samal ajal abistada õpilasi individuaalselt (Gladman, 2015). Personaalne lähenemine võib õpilastel kaasa tuua ka käitumise ja suhtumise paranemise (Serrano, 2008).

Kõige sagedasemaks koostöövormiks oli nii käesoleva kui ka TALIS uuringute (Übius et al., 2014; Taimalu et al., 2020) järgi õpilaste õppeedukuse üle arutamine. Tõenäoliselt on



sagedase õppeedukuse üle arutamise põhjuseks soov õpilasi aidata ja toetada, aga ka lihtsalt infot vahetada. Samuti soodustab tihedat õppeedukuse üle arutlemist antud koostöövormi lihtne rakendamine – alati pole tarvis kindlat aega ja kohta koostöö tegemiseks, vaid saab seda teha kasvõi kolleegiga koridoris kohtudes.

Kuigi praegu on Eesti õpetajate seas levinud pigem igapäevase koostöö vormid, siis professionaalne lähenemine võiks muuta õpetajate tööd tõhusamaks ning õpetajatele endale arendavamaks. Esimene siht võiks professionaalse koostöö populariseerimise osas olla see, et kõik õpetajad saaksid kasvõi proovida professionaalse koostöö kasutamist, et vähendada nende õpetajate osakaalu, kes pole mitte kunagi näiteks koos kolleegiga õpetanud, teiste tunde vaadelnud või tagasisidestanud. Selle reaalseks rakendamiseks peaksid eelkõige koolid tekitama koostööks sobivad tingimused, nagu näiteks regulaarselt määrama kindla aja ja koha koostöö tegemiseks. Samuti võiksid õpetajad ja koolid omavahel jagada professionaalse koostöö tegemisel saadud häid kogemusi, kuna head kogemused võivad ka juba kogunud õpetajaid julgustama uusi koostöövorme katsetama. Koolid võiksid ka võimalusel juba juhtkonna tasandil paika panna, et iga õpetaja külastab õppeaastas kindlat arvu kolleegi tunde ning õpetab kolleegidega ühtse meeskonnana samas tunnis. Kuna paljud õpetajad on välja toonud, et koostöö tegemine suurendab nende töökoormust, siis selle rakendamisel peaks jälgima, et see õpetajate töökoormust oluliselt ei tõstaks.

### **Professionaalset koostööd soodustavad ja takistavad tegurid**

Kolmanda uurimisküsimuse jaoks uuriti professionaalset koostööd soodustavaid ja takistavaid tegureid klassiõpetajate arvates. Oluline on teada, mis klassiõpetajate arvates mõjutab professionaalse koostöö tegemist, kuna saadud informatsiooni põhjal on võimalik teha järeldusi, kuidas soodustada õpetajate koostöö tegemist professionaalsel tasandil.

Uurimusest ilmnes, et oluliseks koostöö tegemise mõjutajaks on õpetajate suur töökoormus. Sama tulemus on selgunud ka varasemast uurimusest (Shah, 2012). Töö tulemustes avaldus ka vastuolu. Kui avatud küsimuste kaudu uuriti õpetajatelt, mis nende arvates professionaalse koostöö tegemist kõige enam takistab, siis toodi palju välja just ajaga seotud probleeme, näiteks ühise vaba aja puudumine ning suur töökoormus. Kui õpetajatel paluti hinnata, mis etteantud teguritest nende arvates kõige enam professionaalse koostöö tegemist mõjutab, siis selgus, et kõige vähem mõjutab seda töökoormus ning ühine vaba aeg. Kuna tegemist oli ankeediga, siis polnud võimalik uurida, et miks just sellised valikud tehti.

Lisaks toodi takistavate teguritena välja füüsilise keskkonnaga seotud probleeme. Eelkõige peeti silmas näiteks ruumipuudust. Võib eeldada, et igas koolis pole õpetajatel

ruumi, kus kogu kollektiiviga või väiksemate gruppidena kokku tulla ja mugavalt koostööd teha. Õpetajad tõid lisaks välja, et mõnes koolis algavad ja lõpevad tunnid erinevatel aegadel ning see raskendab samuti koostöö tegemist. Lisaks kirjeldati, et koostöö tegemist takistavad kõrvalised tegevused nagu näiteks telefoni kasutamine, muudel teemadel jutustamine või teiste mitte kuulamine ja oma mõtetes olemine. Professionaalse koostöö tegemise muudab veelgi tõhusamaks see, kui kõik osapooled on mitte ainult füüsiliselt, aga ka mõtetega koostöö tegemise juures.

Selgus, et klassiõpetajad peavad professionaalse koostöö põhiliseks takistajaks halbu omavahelisi suhteid. Toodi välja, et koostööd takistavad näiteks konfliktid, üksteise süüdistamine ning kadedus. Eelnevalt halvad suhted võivad koostöö tegemise käigus veelgi halveneda, kui tekivad eriarvamused ning ei jõuta ühistele kokkulepetele (Mindich & Lieberman, 2012). Klassiõpetajate vastustest selgus, et koostöö tegemist võivad pärssida lisaks suhetele ka isiklik meelestatus ja valmisolek. Kui õpetaja pole harjunud koostööga või pole ise selleks valmis, ei soovi ta kolleegile ilma palumata tuge pakkuda (Serrano, 2008). Ka antud uuringus osalenud tõid välja, et koostöö tegemist mõjutab tugevalt isiklik valmisolek ja meelestatus koostööks. Näiteks ilmnes, et professionaalse koostöö tegemist takistavad oluliselt isiklikud sisemised tegurid nagu näiteks stress, läbipõlemine, huvipuudus või soovimatus koostööd teha. Inimeste sotsiaalse erinevuse tõttu peaksid kõik osapooled eelnevalt kokku leppima, miks koostööd tehakse ning mida sellega saavutada tahetakse. Nii on kõigile osapooltele nende ülesanne selge ning võib olla ka kergem teistega koostööd teha.

Kolleegidevahelised suhted avaldavad üldisele kooli kliimale suur mõju. Käesolevas uuringus peetigi professionaalse koostöö suurimateks soodustajateks eelkõige häid isiklikke suhteid ning ühiseid eesmärke. Ka Goddard jt (2004) väitsid, et kõrgete eesmärkide püstitamine tekitab mõõdukat survet, mis julgustab õpetajaid pingutama ning mitte alla andma. Samuti kinnitasid Skaalvik ja Skaalvik (2007), et kõrgete eesmärkide püstitamisel näidatakse head eeskuju ka õpilastele. Olulise mõjutajana on kirjeldatud ka kolleegide, juhtkonna ning tugimeeskonna toetust. Sarnane suunitlus ilmnes ka Johnsoni 2003. aastal läbi viidud uuringus, kus leiti, et kolleegide tugi on professionaalse koostöö tegemise seisukohast oluline aspekt (Johnson, 2003).

Uuringus osalenud tõid välja lisaks headele suhetele professionaalse koostöö soodustajatena ka positiivse suhtumise koostöö tegemisse ja avatuse. Õpetajad peavad olema valmis koostöö tegemiseks ning jätma kõrvale eelarvamused ning negatiivse mõtlemise. Samuti selgus, et koostööle aitab kaasa oma isiklike kogemuste jagamine ning ühine panustamine koostöösse. Kui õpetajad jagavad üksteisega oma isiklike kogemusi, on

võimalik teistel osapooltel sellest midagi õppida, mis omakorda aitab kaasa professionaalsele arengule.

Õpetajad tõid eelkõige välja, et koostöös osaleja peaks olema positiivselt meelestatud ning motiveeritud ja valmis koostöö tegemiseks. Nii saab meeldivas õhkkonnas arutada ühiseid eesmärke ja ootusi ning sellest on võimalik igapäev elada ja oma igapäevatoosse kaasa võtta. Seetõttu on oluline, et ka kooli juhtkond soodustaks usaldusliku ja positiivse õhkkonna tekkimist, demonstreerides ise mitteformaalsete suhete loomist kolleegidega (Donaldson, 2001; Edmondson, 2013).

### **Koostöö tegemise seosed õpetaja taustateguritega**

Neljanda uurimisküsimuse vastusteks otsiti seoseid õpetaja taustategurite ja koostöövormide kasutamise sageduse vahel.

Käesolevas uuringus leiti kõige tugevam, negatiivne seos kollektiivi suuruse ning ühise hindamise vahel. Sellest saab järeldada, et mida suurem on kollektiiv, seda vähem tehakse koostööd selle nimel, et tagada õpilaste ühiseid hindamisstandardeid. See on ka mõistetav, et suure kollektiiviga ei jõua nii põhjalikult kõigiga omavahel koostööd teha.

Negatiivne seos leiti ka kollektiivi suuruse ning tagasiside andmise vahel. See tähendab, et mida suurem on kollektiiv, seda vähem antakse üksteise tööle tagasisidet. Võib arvata, et suures kollektiivis ei puutu kõik õpetajad üksteisega tihedalt kokku ning suheldakse rohkem vaid kindla kitsama kolleegide seltskonnaga. Tugevad positiivsed seosed ilmnisid tagasiside andmise ning tagasiside saamise vahel. Võimalik, et kui üks õpetaja käib kolleegi tundi vaatlemas ning tagasisidestamas, siis tehakse selliseid tegevusi vastastikku.

Käesoleva uurimuse tulemustest ei leitud olulisi seoseid koostöö tegemise ja tööstaaži vahel. Samas 2018. aastal läbi viidud TALIS uuringus ilmnis, et professionaalset koostööd teevad rohkem need õpetajad, kellel on selles koolis pikem ametiaeg ning kes töötavad täiskoormusega (Taimalu et al., 2020). Samas leiti Saksamaal läbi viidud uuringutes, et õpetajad, kellel on pikem tööstaaž, teevad vähem koostööd (Mora-Ruano et al., 2018). Erinevus võib olla selles, et kui on staažikas õpetaja, kes on töötanud ühes koolis pikka aega, on juba tuttav oma kolleegide ja tööga ning seetõttu on tal lihtsam kolleegidega koostööd teha. Noored õpetajad võivad seevastu teha koostööd, et küsida nõu kogenenud kolleegidelt.

Varasemalt on ka leitud, et naisõpetajad teevad rohkem koostööd kui meesõpetajad (Drossel, Eickelmann & Schulz-Zander, 2017; Mora-Ruano et al., 2018). Kahjuks ei ole võimalik seda antud uuringus kontrollida, kuna valimiks olid ainult naisõpetajad. Saksamaal tehtud uuringutest on veel selgunud, et gümnaasiumites töötavad õpetajad teevad vähem

koostööd, kui põhikoolis töötavad õpetajad (Mora-Ruano et al., 2018). Sama tendents ilmnes ka käesolevast uuringust, kus noorema kooliastme õpetajad tegid rohkem professionaalset koostööd, kui kolmanda kooliastme õpetajad (Übius et al., 2014; Taimalu et al., 2020).

### **Soovitused edaspidisteks uurimusteks ning töö piirangud**

Antud töös oli mõningaid probleeme valimi moodustamisega – 38st koolist saadi uuringus osalemiseks nõusolek 17st koolist ning vastanuid oli kokku vaid 64. Küsitlus saadeti õpetajatele detsembris ning kuna koolides on see sageli väga kiire aeg, siis paljud õpetajad tõenäoliselt ei soovinud endale lisakohustust võtta. Samuti planeeriti esialgu viia uurimus läbi vaid Lõuna-Eestis, kuid vastuste vähese laekumise tõttu laiendati piirkonda ka Tallinnasse ja Pärnusse. Piirkonna laiendamisel oleks võinud haarata uurimusse ühtlaselt kõik maakonnad.

Uurimuse ankeet oli autori enda koostatud ning seetõttu võib probleemiks olla usaldusväärsus. Reliaablused esimese ning teise küsimuse skaalade kohta olid veidi madalad. Piisavaks Cronbachi alfa väärtuseks peetakse 0,7, kuid antud uurimuses olid need vastavalt 0,66 ning 0,57. Lisaks kasutati antud töös andmekogumismeetodina ankeete. Kuna ankeedi puhul on kindel küsimustele vastamise vorm vastajale ette antud, siis oleks mitme küsimuse puhul soovinud teada saada, mille põhjal vastajad otsuseid tegid. Samuti oleks hilisemal andmete analüüsil soovinud lähemalt teada saada, mil moel on klassiõpetajad rakendanud ühist õpetamist – näiteks mis vanuses lastega, missuguse aineõpetajaga ning missugused olid ühise õpetamise tulemused. Seetõttu võiks tulevastes uuringutes lisada ankeeti täiendavaid küsimusi professionaalse koostöö rakendamise kohta.

Käesolevast tööst selgus, et professionaalse koostöö tegemist mõjutavad eelkõige õpetajate töökoormus ja ajaga seotud probleemid. Kuna antud tööst ei selgunud kindlaid põhjuseid, miks nii arvatakse, siis ühe võimaliku edasise uuringu variandina pakub autor välja täpsema õpetajate professionaalse koostöö takistavate tegurite kaardistamise klassiõpetajate intervjuerimise kaudu.

### **Töö praktiline väärtus**

Magistritöö tulemuste põhjal saab teha järeldusi selle kohta, kuidas luua paremaid tingimusi professionaalse koostöö tegemiseks klassiõpetajate vahel. Koolid võiksid võimalusel määrata kindla aja ning luua koostöö tegemist toetav füüsiline keskkond. Samuti peaks olema koolis võimalikult avatud, toetav ja positiivne õhkkond. Paremate tingimuste loomine koostöö jaoks on oluline seetõttu, et koostöine õpetamine ning üldised head suhted aitavad tõsta õpetajate rahulolu oma tööga ning toetab ka õpetaja professionaalset arengut. Lisaks aitab suurem tööga

rahulolu jääda kindlaks oma ametile. Eestis on õpetajate keskmine vanus küllalt kõrge ning sagedasti lahkutakse ka ametist, seetõttu on oluline luua eelkõige hea töökeskkond, et vähendada õpetajate lahkumist ametist.

## **TÄNUSÕNAD**

Olen tänulik kõigile koolijuhtidele, kes andsid loa pöörduda oma klassiõpetajate poole ning kõikidele klassiõpetajatele, kes olid valmis kaasa aitama minu lõputöö valmimisele. Eriline tänu kuulub Merle Taimalule, kes oli valmis antud tööd juhendama ning alati hea nõuga abiks oli. Ma tänan oma kolleege ja kooli juhtkonda vastutulelikkuse eest esimesel tööaastal koolis. Aitäh ka mu perele ja lähedastele toetuse eest kogu töö valmimise perioodil.

## **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.

Anelle Kaasik

*/digitaalselt allkirjastatud/*

20.05.2020

## KASUTATUD KIRJANDUS

- Ait, K. & Rannikmäe, M. (2014). Paradigmaatilised suundumised loodusainete õpetamisel üldhariduskoolis. M. Rannikmäe, & R. Soobard (Toim), *21.sajandi oskused- milleks ja kellele neid vaja on?* (lk 33-41). Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Burns, D. & Darling-Hammond, L. (2014). *Teaching Around the World: What Can TALIS Tell Us?* Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Conley, S., Fauske, J., Pounder, D. G. (2004). Teacher Work Group Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 663-703.
- Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M., & Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 359-391.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2011). *Statistics without maths for psychology* (5th ed). Harlow [etc.]: Prentice Hall/Pearson.
- Donaldson Jr, G. A. (2001). *Cultivating leadership in schools: Connecting people, purpose, and practice*. Teachers College Press.
- Drossel, K., Eickelmann, B., & Schulz-Zander, R. (2017). Determinants of teachers' collaborative use of information and communications technology for teaching and learning: A European perspective. *European Educational Research Journal*, 16(6), 781-799.
- Edmondson, A. C. (2013). *Teaming to innovate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eesti Elukestva Õppe Strateegia 2020* (2014). Külastatud aadressil: <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>.
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2014). Teacher Collaboration and Professional Development in the Workplace: A Study of Portuguese Teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(1), 91-105.
- Gladman, A. (2015). Team Teaching Is Not Just for Teachers! Student Perspectives on the Collaborative Classroom. *TESOL Journal*, 6(1), 130-148.
- Goddard, Y., Goddard, 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), 877-896.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teacher College Press.

- HTM, TLÜ, TÜ (2017). *Õpikäsitusest ja selle muutumisest. Elukestva õppe strateegia 2020 1. eesmärgi selgituseks*. Paide, Tallinn, Tartu. Külastatud aadressil:  
[https://www.hm.ee/sites/default/files/har\\_min\\_broshyyr\\_12lk\\_est\\_veebi.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/har_min_broshyyr_12lk_est_veebi.pdf).
- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337–350.
- Kutsestandard. Õpetaja, tase 7* (2020). Külastatud aadressil:  
<https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/10824233>.
- Kõõra, A. (2016). *Üldhariduskoolide õpetajate arvamused õpetajatevahelisest koostööst koolis*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Leonard, P., & Leonard, L. (2001). Assessing Aspects of Professional Collaboration in Schools: Beliefs Versus Practices. *Alberta Journal of Educational Research*, (1), 4.
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teacher's professional relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536.
- Malloy, W. W., & Allen, T. (2007). Teacher Retention in a Teacher Resiliency-Building Rural School. *Rural Educator*, (2), 19.
- Mindich, D., & Lieberman, A. (2012). *Building a Learning Community: A Tale of Two Schools*. Stanford, CA. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Mora-Ruano, J. G., Gebhardt, M., & Wittmann, E. (2018). Teacher Collaboration in German Schools: Do Gender and School Type Influence the Frequency of Collaboration Among Teachers? *Frontiers in Education*, 3.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS OECD Publishing, Paris. Külastatud aadressil:  
<http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>.
- OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris. Külastatud aadressil:  
<https://www.oecd-ilibrary.org/sites/19cf08df-en/index.html?itemId=/content/publication/19cf08df-en>.
- Partnership for 21st Century Skills. (2014). *Resources for educators*. Külastatud aadressil:  
<http://www.p21.org/our-work/resources/for-educators>.
- Reevy, G. M., Chamberlain, C. J., & Stein, J. (2013). Identifying Collaboration, Teamwork, and Leadership Practices on Campus. *Currents in Teaching and Learning*, 6(1), 14.
- Sawyer, R. K (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Serrano, J. A. R. (2008). Teacher Collaboration in a Public School to Set up Language Resource Centers: Portraying Advantages, Benefits, and Challenges. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, (10), 147-162.
- Shah, M. (2012). The Importance and Benefits of Teacher Collegiality in Schools – A Literature Review. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1242–1246.
- Shin, Y.-S., & Jun, J. (2019). The Hierarchical Effects of Individual and Organizational Variables on Elementary School Teachers' Lifelong Learning Competence. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 205–212.
- Sirk, M., Ümarik, M., Loogma, K., & Niglas, K. (2017). Koostöö kutseõpetaja professionaalsust määrava tegurina. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 5(2), 80-105.
- Sipayung, DH. et al. 2018. Collaborative Inquiry For 4C Skills. *3rd Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership (AISTEEL 2018)*, Vol. 200, 440-445.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625.
- Sukamägi, E. (2019). *Klassiõpetajate enesetõhusus, koostöö kolleegidega ja nendevahelised seosed Tartu linna ja maakonna klassiõpetajate näitel*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Zaccaro, S. J., Rittman, A. L., & Marks, M. A. (2001). Team leadership. *The Leadership Quarterly*, 12(4), 451–483.
- Taimalu, M., Uibu, K., Luik, P., Leijen, Ä., Pedaste, M. (2020). *Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena*. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2018 tulemused. Külastatud aadressil: [https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2\\_kujundatud.pdf](https://www.innove.ee/wp-content/uploads/2020/04/TALIS2_kujundatud.pdf).
- Vaher, K., Sellio, R. (2019). *Üldhariduskoolide õpetajaskonna tööalane liikuvus ja karjääriteed EHISe andmetel*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58–74.
- Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu: Tartu Ülikool.
- Übius, Ü., Kall, K., Loogma, K., Ümarik, M. (2014). *Rahvusvaheline vaade õpetamisele ja*



*õppimisele: OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS 2013 tulemused.* Tallinn: SA Innove.

## **Lisa 1. Ankeet**

Lugupeetud klassiõpetaja

Olen Tartu ülikooli klassiõpetaja eriala 5. kursuse tudeng. Kirjutan magistritööd õpetajate professionaalset koostööd soodustavate ja takistavate tegurite kohta. Sellega seoses palun Teie abi, et välja selgitada, mida tähendab koostöö tegemine klassiõpetajate jaoks ning kui palju professionaalset koostööd koolides tehakse. See ankeet võimaldab Teil mõelda oma tööalase koostöö peale ning analüüsida erinevaid koostööga seotud aspekte. Küsitlus on anonüümne ning Teie vastuseid ei seostata Teie isiku ega kooliga.

Palun vastake küsimustele järjest ning ilma parandusi tegemata!

Suur tänu vastamast!

Anelle Kaasik

...

Tartu Ülikooli klassiõpetaja eriala 5. kursuse tudeng

**1. Kumba koostöö liiki järgmised tegurid Teie arvates iseloomustavad?**

	Professionaalne koostöö	Igapäevane koostöö
Õpilaste toimetuleku üle arutamine		
Ürituste korraldamine		
Kolleegi tundide vaatlemine		
Kolleegile tagasiside andmine		
Kolleegilt tagasiside saamine		
Õpilaste kodutööde koostöölastamine erinevates õppeainetes		
Kolleegidega ühine materjalide koostamine		
Enda tehtud õppemetoodiliste materjalide jagamine		
Ühine tunni kavandamine ja läbiviimine		
Kolleegidega teadmiste jagamine		
Igapäevane infovahetus		
Meeskonna nõupidamistel osalemine		
Professionaalses enesearenduses osalemine		
Kogemuste vahetamine		
Õppevahendite üle arutamine ning sobivate materjalide välja valimine		
Kolleegidega ühtsete hindamisstandardite üle arutamine ning kokku leppimine		

Ankeedis on eristatud kahte tüüpi õpetajatevahelist koostööd – igapäevane teabe- ja kogemustevahetus ning töö koordineerimine ja professionaalne koostöö.

1) õpetajatevaheline igapäevane teabevahetus ja töö koordineerimine.

- osaleb aruteludes õppevahendite üle ning otsuste tegemises nende väljavalimise kohta
- vahetab kolleegidega õppemetoodilisi materjale
- osaleb nõupidamistel kolleegidega, kes õpetavad samas vanuses õpilasi
- tagab, et õpilaste õppeedukust hinnataks ühtsete standardite alusel
- arutleb kolleegidega teatud õpilaste õppeedukuse üle

2) professionaalne koostöö – märksa kõrgetasemelisem ja innovaatilisem koostöö, mis on seotud ka oma tegevuse reflekteerimisega.

- õpetab koos teiste õpetajatega ühise meeskonnana mingi klassi õpilasi
- osaleb professionaalses enesearenduses
- külastab kolleegide tunde ning annab neile tagasisidet
- osaleb erinevate klasside ja vanuserühmade vahelistes ühistegevustes
- arutleb õpilaste kodutööde üle ja koordineerib koduste ülesannete andmist erinevates õppeainetes (Übius, Kall, Loogma, & Ümarik, 2014).

**2. Mil määral järgnevad tegurid on olulised professionaalse koostöö tegemise seisukohast?**

	Väga oluline	Pigem oluline	Ei oska öelda	Pigem ebaoluline	Täiesti ebaoluline
Head kolleegide vahelised suhted					
Sobiv füüsiline keskkond (piisavalt kohti ja ruumi koostöö tegemiseks)					
Väiksem töökoormus					
Piisavalt ühist vaba aega					
Juhtkonna toetus					
Motivatsioon ja valmisolek koostöö tegemiseks					
Planeeritud koostööaeg päevakavas					
Sarnane arusaam õpetaja ülesannetest					
Muu (palun täpsustage) ..... ..... ..... ..... .....					

### 3. Kui tihti te oma töö käigus teete järgnevaid tegevusi?

	Kord nädalas või sagedamini	1-3 korda kuus	5-10 korda aastas	2-4 korda aastas	Üks kord aastas või vähem	Mitte kunagi
Külastate kolleegide tunde						
Külastatakse Teie tunde						
Annate kolleegide tööle tagasisidet						
Saate kolleegilt oma tööle tagasisidet						
Õpetate kolleegi(de)ga ühtse meeskonnana samas tunnis						
Osalet erinevate klasside ja/või vanuserühmade vahelistes ühistegevustes (nt projektid)						
Arutlete kolleegidega mõnede õpilaste õppeedukuse üle						
Osalet kooli kollektiiviga ühistel nõupidamistel						
Teete koostööd teiste oma kooli õpetajatega, et tagada õpilaste hindamine ühiste standardite alusel						
Vahetate kolleegidega õppemetoodilisi materjale						
Osalet professionaalses enesearenduses						
Kooskõlastate õpilaste kodutööd teiste õppeainetega						

**4. Mis soodustab Teie arvates professionaalse koostöö tegemist?**

.....

.....

.....

.....

**5. Mis takistab Teie arvates professionaalse koostöö tegemist?**

.....

.....

.....

.....

**6. Teie sugu:**

- mees
- naine

**7. Teie vanus: \_\_\_\_\_ aastat**

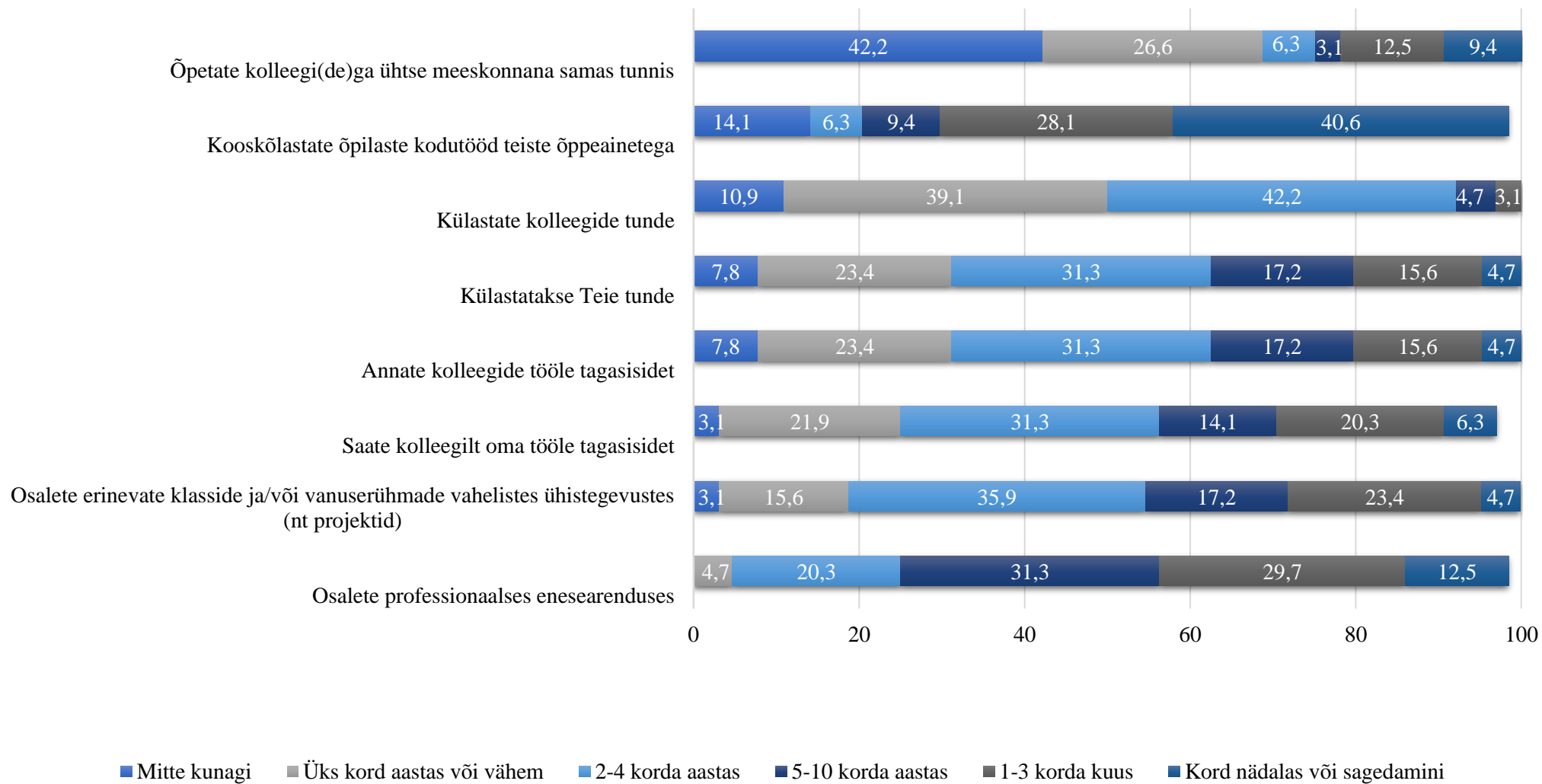
**8. Tööstaaž õpetajana: \_\_\_\_\_ aastat**

**9. Kollektiivi suurus koolis:**

- kuni 20 õpetajat
- 21-40 õpetajat
- 41-60 õpetajat
- 61-80 õpetajat
- 81-100 õpetajat
- üle saja õpetaja

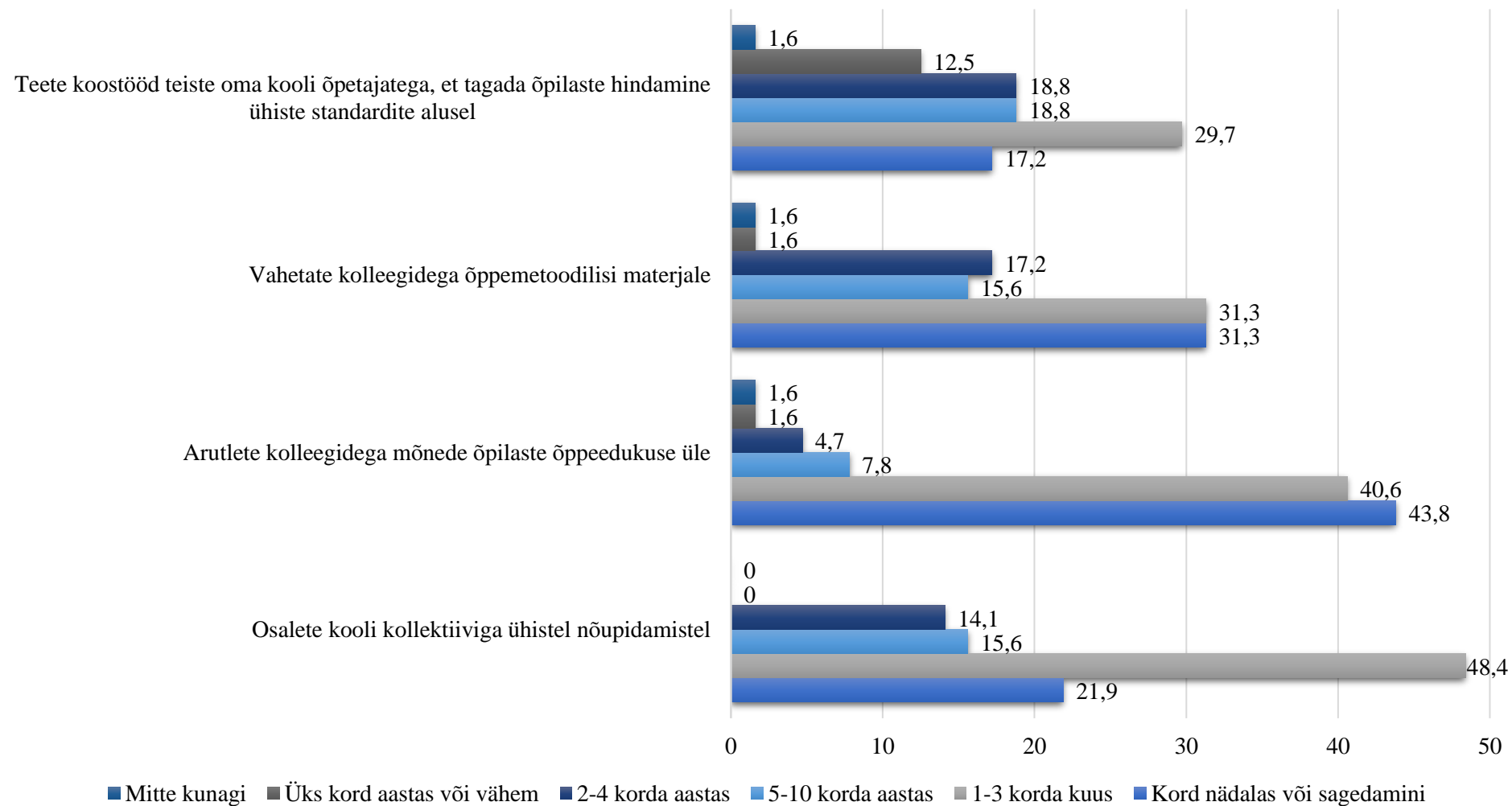
Suur tänu vastamast! 😊

**Lisa 2. Professionaalse koostöö vormide kasutamine klassiõpetajate igapäevatoos (%)**





**Lisa 3. Igapäevaste koostöövormide kasutamine klassiõpetajate igapäevatoos (%)**



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

Mina, **Anelle Kaasik**,

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

**„Koostöös kasutatavad vormid ning professionaalset koostööd soodustavad ja takistavad tegurid klassiõpetajate hinnangul“**,

mille juhendaja on **Merle Taimalu**,

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

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Anelle Kaasik*

**20.05.2020**