

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Kutseõpetaja õppekava

Endel Põldsalu

**EESTLASEST ABIÕPETAJA ENESEREFLEKSIION TÖÖST
SOOME PÕHIKOOLI ERIVAJADUSTEGA ÕPILASTEGA**

bakalaureusetöö

Juhendaja:
Mari Karm, PhD

Läbiv pealkiri: abiõpetaja eneserefleksioon

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja:

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsemiskomisjoni esimees: dotsent Piret Luik

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Sisukord

SISSEJUHATUS.....	3
1. ABIÕPETAJA ROLL SOOME KOOLIS	5
2. REFLEKSIOONI OLEMUS JA REFLEKTEERIMIST TOETAVAD MUDELID	
2.1. Refleksiooni olemus ja mõiste.....	7
2.2. Tegevuse reflekteerimise viisid ja mudelid.....	8
2.3. Refleksiooni vajalikkus.....	10
3. METOODIKA.....	13
3.1. Uurimuse kontekst.....	14
3.2. Uurimuse protseduur ja mõõtevahendid.....	15
3.3. Andmeanalüüsi protsess.....	16
4. REFLEKSIOONITASANDITE ANALÜÜS	
4.1. Abiõpetaja kohanemine Soome koolikeskkonda.....	18
4.2. Abiõpetaja refleksioonitasandite analüüs.....	20
4.3. Keskkonna tasand.....	20
4.4. Käitumise tasand.....	22
4.5. Oskuste tasand.....	24
4.6. Uskumuse tasand.....	26
4.7. Identiteedi tasand.....	28
4.8. Missiooni tasand.....	29
KOKKUVÕTE.....	32
SUMMARY	34
TÄNUSÕNAD.....	36
AUTORSUSE KINNITUS.....	36
KASUTATUD ALLIKAD.....	37
LISA	

Sissejuhatus

Üha enam tähtsustatakse ja väärtustatakse algaja õpetaja refleksiooni, aga sageli puudub info selle kohta, mille üle ja millisel tasandil algaja õpetaja igapäevatoos reflekteerib. Refleksiooni olulisust õpetaja isiklikus arenemises on põhjendanud ja teadvustanud mitmed uurijad (Hatton & Smith, 1995; Jordi, 2010; Korthagen & Vasalos, 2005; Indre & Karu, 1997). Töötamine Soomes abiõpetajana andis võimaluse eestlasest algajal õpetajal reflekteerida praktilise tegevuse üle. Abiõpetaja ülesandeks on anda noorele vajalikku abi ja tuge nii erialase ameti õppimisel kui ka tavakooli erivajaduste õpilaste toetamisel tema iseseisvumise ja arengu protsessis. Alustaval õpetajal nõuab iga uus olukord uusi oskusi ning teadmisi algava õpetaja tööpraktikas. Rohkem on vaja tähelepanu pöörata enda arenguprotsessile ning oskuste omandamise, kogemuste ja hilisemale analüüsile. Oluline on uurida, kuidas õpetaja (abiõpetaja) teadvustab praktikat ning käitub õppe- ja arenguprotsessis.

Bakalaureusetöö aluseks on autori kui algaja õpetaja töö - ja õppimisprotsess Soome põhikooli erivajadustega õpilastega rühmas. Seega tegemist on kvalitatiivse, autoetnograafilise uurimustööga, milles kirjeldatakse abiõpetaja pedagoogilist praktikat kutseõppes. Töö käigus analüüsin ja mõtestan tegevust ning teen sellest järeldused, olles kesksel kohal kui reflekteeriv praktik. Abiõpetajal on vaja jõuda arengu tasemele, kus ta on võimeline oma tegevust reflekteerima ning tegema otsuseid ja järeldusi, kuidas hiljem analüüsi järgi käituda.

Uurimusetöö eesmärk on kirjeldada, mille üle ja millisel tasandil algaja õpetaja igapäevatoos reflekteerib. Seadsin enda jaoks kaks põhilist uurimisküsimust: Kuidas algaja abiõpetaja näeb eneserefleksiooni kaudu enda tegevust esimesel tööaastal? Millised refleksioonitasandid avalduvad õpetaja refleksioonipäevikus? Abiõpetaja refleksioonitasandeid käsitletakse uurimustöös Korthageni ja Vasalose (2009) mudeli põhjal.

Seni on uuritud, millised probleemid võivad abiõpetajal tekkida, tehes koostööd õpetajaga tavapärasel kooliruumis (Leikas & Randio, 2003) ning abiõpetaja tegevuse sotsiaalseid rolle ja teoreetilisi lähtekohti klassiõpetajate poolt vaadatuna (Likonen & Manninen, 2006). Uurimustöö autor soovis, et võiks võrdlusena uurida, milliseid rolle abiõpetaja ise läbi teeb ennast reflekteerides.

Eneserefleksiooni abil soovisin teada saada, kuidas kohanen ja saan hakkama uues keskkonnas. Teadvustasin endale olukorra, kus suhtlemisel valitseb võõras keel ning mul puudub varasem töökogemus abiõpetajana. Eeldasin, et refleksioonimudeli tasandite kaudu saan tegevust mõtestada. Teadvustasin abiõpetaja rolli nõrku ja tugevaid külgi eriala toetamisel. Eeldasin, et oskan näha seoseid refleksiooniprotsessi ja algaja õpetaja tegevuse vahel.

Bakalaureusetöö teoreetilises osas tutvustan sissejuhatusena mitmete kirjandusallikatele toetudes abiõpetaja rolli osatähtsust Soome koolis; refleksiooni olemuse mõistet ja erinevaid mudeleid; refleksiooni kogemusest õppimisel; reflekteerimise vajalikkust õpetajale ning refleksiooni aspekte ja tasandeid. Uurimistöö empiirilises osas annan ülevaate andmete kogumise ning analüüsi metoodikast. Selgitan meetodi olemust ning annan Korthageni ja Vasalose (2009) mudeli tasandite kaudu ülevaate refleksiooniprotsessi kujunemise tulemusest. Uurimustöö lõpus esitan kokkuvõtte uurimusest, kasutatud kirjanduse ja lisad.

1. Abiõpetaja roll Soome koolis

Erivajadustega õpilaste käitumise ja õppimise toetamine oli Soome haridussüsteemis tähtsal kohal ning pideva uurimise ja täiendamise objektiks juba alates 70. aastate algusest. Abiõpetaja tegevus erivajadustega õpilastega on oluline ning kindlate seaduste ja reeglitega paika pandud (Hiltunen, 2009, lk 18). „Abiõpetaja töö seisneb õppimise juhendamises, lapse või noore toimetuleku toetamises ja ülesannete kavandamisel tööpaari tegutsemisel õpetajaga“ (Koulunkäynninohjauksen opas JHL, 2011, lk 6).

Abiõpetaja tööd analüüsinud uurimuste põhjal võib välja tuua, et abiõpetaja tegevus sisaldab kümmet eri rolli õpilaste abistamisel: 1) professionaal, 2) õpetaja, kui koostööpartner, 3) laste abistaja, 4) kasvataja, 5) väärikas töötegija, 6) õpetaja töö kergendaja, 7) nähtamatu tegija, 8) hierarhiliselt madalamal tasemel, 9) potentsiaalne õpetaja töö segaja, 10) võimalik lisatakistaja (Likonen & Manninen, 2006; Takala, 2007). Ükski rollitegevus ei lõppe koheselt, vaid olenevalt olukorrast on seotud üksteisega vastavalt rolli kaalule ja tekke vajadusele.

Abiõpetaja argipäevase töö uurimuses märgivad Leikas ja Rantio (2003), et enim vajatakse abiõpetaja tööd õppetöö juhendamisel ja õpilase arengu toetamisel. Igapäevast tööd mõjutavad kooli kultuur ja toimimisviisid. Uurimuses tuuakse välja abiõpetaja kui kasvataja roll ja erivajaduste õpilaste integreerimise protsessi aitaja, saatmisel normaalklassi ning hoida normaalset õppetegevust integreeritavas klassis. Abiõpetaja töösuhte lepingud olid enamalt jaolt ajutised, mille tõttu oli keeruline kogemust koostösse rakendada. Samuti uuriti, kuidas õpetaja ja abiõpetaja koostöö sujus.

Takala (2010) väidab, et ei ole olemas otsest rühma, kuhu erivajadustega õpilasi paigutada. Diagnoosid vahelduvad, kaovad ja sünnivad uued. Tugi ja abi kuidagi säilib ja püsib. Enamus eriklasse kutsutakse „pisiklassideks“, kus õpib kaks kuni kümme õpilast ning keda enam ei mainita eraldi diagnoosiga. Õpilane võib siirduda tavakooli, kui eelnevad õppimistavad on saavutatud.

Eriklasside olemasolu oli põhjendatud asjaoluga, et väikese rühma õppeprotsessis on õpilastel rohkem sobivaid valikuvõimalusi. Suures grupis tajuvad lapsed ennast ahistatuna. Noored ei sotsialiseeri ega leia endale eesmärkide saavutamisel uusi sõpru. Paraku kehtib see ka tavalises koolis (Takala 2010).

Haridusvormi üleminek teisele oli sujuvalt muutunud. Üldisele toe määramisele kaasatakse ka erivajadustega õpilasi ning õppeprotsess tavakoolis jätkub rahulikult ilma eriliste probleemideta. Kool peab muutuma vastavalt õpilaste vajadustele. Eriklass ei ole halb valikuvõimalus, kuigi see on kooli tavapärasele arengule takistuseks (Takala, 2010).

Kokkuvõtteks võib öelda, et Soomes on loodud süsteem, milles abiõpetaja töö eesmärgiks oli toetada erinevas vanuses ja kultuuritaustalt erilist kasvatust vajava õppija juhendamist õppeprotsessi erinevatel etappidel nii, et säiliks õppija omaalgatus ja iseseisvus. Abiõpetaja vastutab professionaalse arengu eest, teeb koostööd koduga, ümbritseva kogukonna ja (sotsiaalse) ühiskonnaga. Abiõpetaja tegevuse missioon oli toetada õpilast õppetöös eetilisel ja moraalsel, arvestades õige kasvatuse printsiipe, võttes arvesse tema enda töö üldeeskirju. Abiõpetaja aktsepteerib ja püüab arvestada õpilast kui ainukordset inimest, austab õppija õigusi, suhtub õpilasse inimlikult ja õiglaselt, juhendab õpilasi õppima, toetab lapse kasvu ja enesehinnangu arengut. Õppetunni läbiviimise eest vastutab õpetaja (Hiltunen, 2010).

2. Refleksiooni olemus ja reflekteerimist toetavad mudelid

2.1. Refleksiooni olemus ja mõiste

Professionaalses arengus ning professionaalse tegevuse omandamisel on vajalik teadlik refleksioon. Refleksiooni peetakse üheks oluliseks teguriks kogemustest õppimisel (Gibbs, 1988; Jordi, 2010; Husu, Patrikainen, Toom, 2008; Moon, 1999; Korthagen & Vasalos, 2005; Karm, 2007; Poom-Valickis, 2007). Refleksioon mõistena tuleneb ladinakeelsest sõnast *reflectere*, mis tähendab akent, tagasipeegeldumist, tagasipöördumist (Reed & Koliba, 1995).

Erinevad autorid kirjeldavad refleksiooniprotsessi erinevalt, olulisena tuuakse esile isiku tegevuse sisu ning eesmärgi saavutamise mõtestamine. Refleksioon on kogemuse analüüsi protsess, mille aluseks on järgneva tegevuse planeerimine. Tulemusena teadvustatakse muutumisvajadusi ja õpitakse kogemuste kaudu, seejärel muudetakse käitumist.

„Refleksioon on süsteemne ja distsiplineeritud mõtlemisviis, mis koosneb järgmistest faasidest: kogemuse spontaanne tõlgendamine; kogemusest tuleneva probleemi ja küsimuse määratlemine; esitatud probleemile võimalike seletuste leidmine; seletuste arendamine ja testimine ning püüded lahendada esiletõstetud probleem või sellega koos elada“ (Husu, Patrikainen, Toom, 2008, lk 38).

Refleksiooni võib pidada õppimise protsessiks, mille käigus analüüsitakse, mõtestatakse tegevust ja tehakse sellest järeldused. Tavaelus on refleksioon eelkõige probleemi lahendamine, mille käigus toimub käitumise muutmine, näiteks võetakse kasutusele uus käitumisstrateegia (Eisenschmidt, 2009, lk 3). Refleksiooniprotsessis vaadatakse tagasi kogemusele ning arutletakse kogetu tähtsuse üle, püütakse aru saada, miks olid tegevusel just sellised tagajärjed ja mida oleks võinud teisiti teha (Eisenschmidt, 2009, lk 4).

Kokkuvõttes võib välja tuua, et eneserefleksiooni lõppeesmärk on õppimine ning oluline on vahel aeg maha võtta ning tehtu üle mõtiskleda. Reflekteerides inimene peatub, et „analüüsida tegevuse tulemuslikkust, oskuste taset või ka teadvustada tegevuse aluseks olevaid sügavamaid väärtusi, uskumusi ja arusaamu“ (Poom-Valickis, 2007).

2.2. Tegevuse reflekteerimise viisid ja mudelid

Laiaulatusliku tööprotsessi keskel, autor praktiseerib ennast kooli - ja klassiruumis tegutsemisel erinevate tegevuste keskel. Korthagen ja Vasalos (2009) väidavad, et „reflekteeriv praktik, ei tunne muret mitte niivõrd selle pärast, mis on juhtunud (...), vaid mõistab täielikult seda, mida hõlmab siin ja praegu, nii tema sees kui ka temast väljaspool. Kui praktik on avatud meele, südame ja tahtega, saavad tema tugevad küljed, arusaamad ning võimalused esile kerkida (...).“ (lk 10).

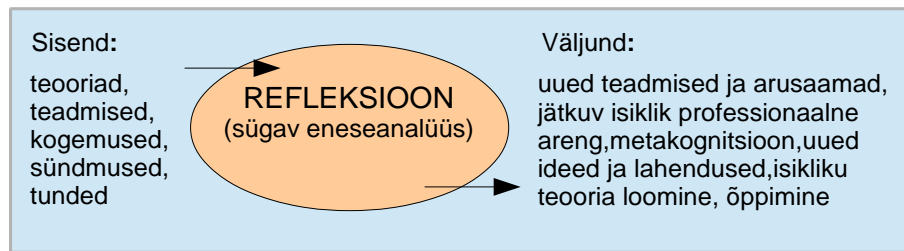
Professionaalset arengut soodustab oskus senistest kogemustest õppida ning antud teadmist tulevikus sarnaseid olukordi arvesse võtta, kuna „reflektiivsed praktikud mõtlevad ja planeerivad uusi strateegiaid enne tegutsemist“ (Jarvis, 2004, lk 73).

Reflekteerivad teoreetilised tõlgendused ja tegevuse keelelised abstraktsioonid on olulised, kuna nad võimaldavad laiemaid üldistusi ja paremat järgnevate tegevuste planeerimist ehk oma professionaalse praktika parandamist. Hoolimata refleksiooni vormist, on kõigepealt vaja koguda informatsiooni ja seejärel saab hakata reflekteerima (Karm, 2007).

Refleksiooni põhiline töövahend on sündmuste esitamine erinevatel viisidel. Üheks selliseks viisiks peetakse **kirjalikku refleksiooni**, mis on aeganõudev tegevus, aga mille eelis on see, et saab alati tulla märkmete juurde ja uuesti situatsioone analüüsida. Kirjalik refleksioon aitab olukordi ja tegevust paremini kõrvalt vaadata, objektiivsemalt hinnata ja sügavamalt analüüsida (Moon, 1999).

Woodward (1988, viidatud Lokko, 2013j) väidab, et õpetaja kirjalik refleksioon meenutab pigem päeviku pidamist, sest refleksioonid kirjeldavad valdavalt situatsioone ja nendega seotud tegevusi. Ühe võimaliku viisi kirjaliku refleksiooni toetamiseks pakub Asser (2002) välja õpetamisloo, mille olemus seisneb kogemustest õppimises. Õpetamislugude kirjutamine on üks võimalus struktureerida refleksiooniprotsessi (Asser, 2002).

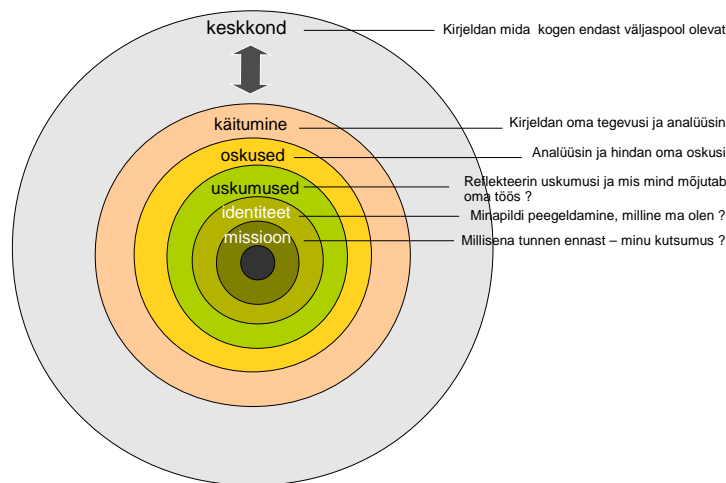
Refleksiooniprotsessi tõhusamaks läbiviimiseks ja struktureerimiseks on vajalik oskuslik refleksiooni mudelite kasutamine. Krulli (2008) arvates on üheks võimaluseks sisutut või süsteemitut reflekteerimist vältida, pakkudes näiteks tundide analüüsimisel algajatele õpetajatele mudeleid või teisi integreerivaid ideid, mis võimaldavad õpetamist või õppetunde loogilise tervikuna näha. Kui need mudelid on piisavalt üldise iseloomuga, võimaldavad nad näha ühisjooni õppimise või õpetamise erinevates situatsioonides (lk 2).



Joonis 1. Refleksiooni mudel (Moon, 1999).

„Rõhutama peab, et ühtset ja ainuõiget ning kõikidele ühtmoodi sobivat mudelit pole. Igal õpetaval inimesel tasub otsida raamistik/mudel, mis sobib tema loomuse, keskkonna ja eesmärkidega. Mudelid erinevad üksteisest nii ülesehituse (ringmudelid, küsimustikud, tabelid jms) kui sisuliste rõhuasetuste poolest (mõtted, tunded, mentorlus, mõjutavad tegurid jms)“ (Lepp, 2009, lk 17).

Korthageni ja Vasalose (2009) refleksioonimudel



Joonis 2. Refleksioonimudel Korthageni ja Vasalose (2009) alusel

Korthagen ja Vasalos (2009) mudeli (joonis 2) alusel eristatakse refleksiooni tasandeid välistelt (keskkond, käitumine, pädevus) sügavamate (uskumused, identiteet, missiooni tasandite poole liikudes. Reflekteerimistasandid eristatakse mudelis selle järgi, mille üle reflekteeritakse – mis on reflekteerimise objektiks.

- keskkonna tasandil on reflekteerimise objektiks inimest ümbritsev väline keskkond ja sündmused, millel on vastastikune mõju (millega kokku puututakse?; mis mõjutab?).

- käitumise tasandil reflekteeritakse toimimise ja tegutsemise, selle tagajärgede üle (mida tehakse?).
- pädevus tasandil on vaatluse all professionaalne toimimine ja areng (mida saab ära teha?).
- uskumuste tasandil – elu jooksul väljakujunenud arusaamad ja uskumused, mis on professionaalse toimimise ja isiksusliku käitumise aluseks (millesse usutakse?).
- identiteedi tasandil on reflekteerimise objektiks inimese enesetunnetamine ja -määratlemine (kes ollakse ja millisena oma rolli nähakse?).
- missiooni tasandil inimese eksistentsi eesmärgid, terviklik nägemus endast ja oma missioonist (mis eesmärgil üldse ollakse, millesse kuuluvana end tuntakse?) [*Korthageni ja Vasalose (2009) mudeli tõlkimisel on kasutatud Lepp (2009) tõlget*].

Lokko (2013) järgi seisneb Korthageni ja Vasalose (2009) mudeli vajalikkus selles, et sisemised tasandid on vastastikusel mõjus õpetaja käitumisega välimistel tasanditel, mistõttu võimaldab mudel näha sisemiste ja välimiste tasandite vahelisi ebakõlasid. Näiteks, kui õpetaja missiooniks on korra tagamine klassis, mõjutab see keskkonna tasandit – võimuvõitluse tekkimist õpilaste ja abiõpetaja vahel. Teadlikkus kõigist tasanditest on probleemide lahendamise aluseks ja aitab õpetajal tasanditevahelisi ebakõlasid märgata. Seega on erinevatel tasanditel reflekteerimise oskus kogemustest õppimise aluseks ehk mida sügavam on refleksioon, seda suurem on oskus reflekteerida ning seda rohkem kogemustest õpitakse (Lokko, 2013).

2.3. Refleksiooni vajalikkus

Reflekteerimine on õpetajale vajalik nii enda kui professionaali kujunemises kui ka igapäevases õpetajatöös, mis toimub klassis.

„Kriitiliste juhtumite kasutamine refleksiooni fookuse ja vahendina põhineb ideel, kus ei ole mõistlik ega isegi võimalik reflekteerida kõike, mis toimub klassis. Ning seda enam peame valime, millele keskenduda. Kui õpetaja valib teatud juhtumi, siis see on tema jaoks tähendusrikas, eeldame, et isegi väike juhtum sisaldab põhilisi elemente õpetaja isiklikust mõtlemise ja tegutsemise viisist pedagoogilises kontekstis“ (Husu, et al., 2008, lk 39-41).

„Enesehinnang kuulub teadmiste süvastruktuuri, eeldades võimet tegevust pidevalt jälgida, teadvustada kogemusi, töö tulemusi kriitiliselt hinnata, määratleda järgneva tegevuse eesmärgid. Kõik see annab õpetajale kompetentsuse, milles on oluline koht võimel oma tööd reflekteerida“ (Indre & Karu, 1997, lk 215-218).

Reflektiivsel lähenemisel õpetamisele peaks olema potentsiaal ühendada nii õpetajate hoiakulist kui ka tegevuste arengut. „Kuna algaja õpetaja jaoks on iga hea nõu kui päästev õlekõrs, siis rakendatakse nõuandeid tihti kriitiliselt analüüsivalt. Võib öelda, et õpetajaks kujunemine on suuresti vastuolude ületamine, varasemate kogemuste ja arusaamade võrdlemine uutega ning nendest õppimine“ (Poom-Valickis, 2010, lk 148). Tegevus klassis ja koolis on aktiivne ja tegevusrohke. Pidev õpilaste jälgimine ja kontroll võib tingida selle, et koostöö teiste õpetajatega jääb väheseks. Poom-Valickis (2010) väidab, et „kui õpetajad teevad omavahel vähe koostööd, kui koolikeskkond ei toeta või ei väärtusta üksteiselt õppimist, siis ei toetata küllaldaselt ka õpetajate professionaalset arengut (lk 157).

Õpetaja professionaalne areng on pikaajaline protsess. Kohe tööle minnes ei olegi võimalik, et algaval õpetajal on piisavalt vajalike oskusi ja suutlikkus toime tulla erinevate õppe-kasvatustöös eettulevate situatsioonidega. Refleksioonioskuste omandamine algab juba pedagoogilist praktikat sooritades, kus saadakse esmased kogemused saab teadmiste, käitumise, suhtlemise ja teiste oskuste analüüsimisel (Mänd & Õun, 2010, lk 40).

„Kui õpetajad kavatsesid ette võtta isikliku refleksiooni, et väärtuskasvatust koolis rakendada, vajavad nad toetust ja innustamist kogu kooli hõlmava väärtuskasvatuse näol“ (Pöder, Sutrop, & Valk, 2009, lk 156).

Refleksioon on oluline õpetaja professionaalse arengu kontekstis, mis aitab õpetajal end paremini tundma õppida läbi

- õpetamispõhimõtete, identiteedi ja missiooni sõnastamise, toetades enesejuhtivust.
- Refleksioon soodustab enesevaatlust ja kogemustest õppimist, säilitades õpetaja aktiivset ja kriitilist hoiakut, mis aitab vältida rutiinsete käitumisstrateegiate tekkimist.
- Refleksioon annab võimaluse näha probleeme distantsilt ning seetõttu aitab näha situatsiooni adekvaatsemalt ja objektiivsemalt“ (Lokko, 2013, lk 11).

„Refleksioon on tähendust loov protsess, mis viib õppija ühest kogemusest järgmiseni sügavama arusaamisega suhetest ja seostest teiste inimeste kogemuste ja ideedega“ (Husu, et al., 2008, lk 38).

„Praktilised teadmised, olgu need siis protsessuaalsed või sisulised, on praktiku jaoks alati pragmaatilised (...) seega loon ma praktikas isikliku teadmiste kogumi õppides, toimides, mõeldes ja praktilist tegevust reflekteerides. Need teadmised saavad alguse klassitoas õpitud teooriast (...) millele lisanduvad nii oma praktilisest tegevusest omandatu kui teiste praktilise tegevuse jälgimise käigus saadud teadmised,“ (Jarvis, 2004, lk 52).

Kogemusõppe tegevust on mitmed teadlased kujundanud erinevatesse mudelitesse, näiteks: Boud ja Walker (1991) (vt lisa 2) löid mudeli, mis tutvustab kolme faasi: eeltöö, kogemus ja refleksiivne protsess. Mudel näitab, et õppija toob kogemusõppes kaasa isikliku tausta ja õpikeskkonnaks on sotsiaalne-psühholoogiline keskkond.

Refleksiooni oskus ei kujune iseenesest, samuti ei suudeta alati refleksiooni tulemusena tekkinud ideid ja teadmisi praktikas rakendada. Refleksiooni protsessi tuleb teadlikult juhtida. Õpetajad on harjunud rääkima tööst ning oma otsustest, mida ja millal teha ning kuidas teha (tegevuse tasand), väga harva toovad välja teoreetilised põhjendused valikutele või eetilise selgituse oma tegevusele (Eisenschmidt, 2009, lk 5).

Refleksioon on õppimise ja professionaalse arengu eeldus, koos pideva mõtlemisprotsessiga, kus reflekteerija on vältimatu aktiivne osaleja. Tekkinud uus teadmine või uus arusaam toetab professionaalse arengu jätkumist. Refleksiooni tulemusena tuleb otsustada, kas teha muutused tegevuses või käitumises.

3. Metoodika

Uurimismeetod on kvalitatiivne, etnograafiline uurimus. Tegemist on eneserefleksiooniga, kus valimiks on töö autor (vt joonis 3) abiõpetajana erivajaduste õpilastega rühmas. „Kvalitatiivne uuring kujutab endast materjali tõlgendamise praktiliste viiside kogumit, mis aitab maailma nähtavaks teha (...) viiside hulka kuuluvad uurimiseväljal tehtud märkmed, intervjuud, vestlused, fotod, salvestised ja enda jaoks tehtud memod“ (Laherand, 2008, lk 16).

Laheranna arvates on kvalitatiivne uuring alati olukorda arvestav tegevus ning vaatleja osas kindlalt paigas. Nähtusi uuritakse nende loomulikus keskkonnas. Püütakse ilminguid mõtestada või tõlgendada tähenduste kaudu, (...) isiklik mina muutub eristatumaks uurija - minast, mis tähendab ausat ja avatud suhtumist uuringusse. Andmete kogumist, analüüsimist ja selle kirjutamist võib mõista kui üheaegset tegevust Uuringu teooria tekib töö käigus ja saadud andmete põhjal (Laherand, 2008).

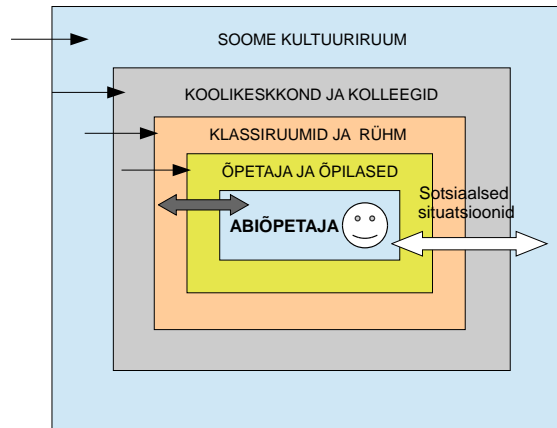
Kirjutamine on kvalitatiivses uurimuses kesksel kohal kõigis etappides. Sageli rõhutatakse uurimisprotsessis uurimispäeviku ja - märkmete tähtsust. Ainestikku analüüsid osutuvad täpsed märkmed oluliseks, neid võib kasutada uurimuse osana. Kirjutades analüüsitakse materjali erineva nurga alt, proovitakse uut mõttekäiku (eksides ja end korrigeerides) läbib uurija nimetatud protsesse etappide viisi, taotlede uurimuse usaldusväärsust. Rõhuasetus ei ole lugejale tulemuse esitamine, vaid uurija analüüsib pidevalt teoreetilist vaatenurka lihvides ja käsitust täpsustades -vaatlusmaterjali nii temaatiliselt kui mõisteliselt, tehes seda suuremate üldistuste suunas; hangib selgitusmalle ja arendab teoreetilisi seisukohti (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara, 2005).

Kvalitatiivset uuringut iseloomustab paindlikkus ja erinevate uurimisetappide segunemine ning korduv tagasipöördumine läbitud etappide juurde (Laherand, 2008, lk 24).

Tekstis olen *näidetena* toodud tsitaadid viinud kaldkirja ning kasutanud järgmisi sümboleid: (.) – paus; (...) – tsitaadi lühendamise, välja jäetud lõik; [cccd] – autori seletus või märkus, *autor* – *võõrsõnad*

3.1. Uurimuse kontekst

Algaja õpetaja uurimustöö valimiks on abiõpetaja eneserefleksioon Soome kultuuriruumis erivajadustega õpilastega rühmas (joonis 3). Autor uurijana osales rühmas, kus õppetegevusest võttis osa üheksa õpilast ja õpetaja.



Joonis 3. Uurimuse kontekst

Nooled näitavad populatsiooni muutumist vähemuse suunas kuni selleni, mida uuritakse ehk siis abiõpetaja eneserefleksioonini. Abiõpetaja esindab ennast kõigis populatsioonikogumites, sotsiaalsetes situatsioonides, valge noolega joonisel. Väiksem tume hall nool on otsene fookuses olev tegevus teistes klassides ja rühmas, kuhu kuuluvad õpetaja ja õpilased.

Valimi koostamiseks kirjeldatakse viisi, kuidas andmeid koguda kättesaadavatest või ettekatsetult määratud sündmustest, juhtumitest, materjalidest jne. Kvalitatiivsetes uurimustes on põhiliseks küsimuseks: milliseid objekte valida (...) nagu sotsiaalsed situatsioonid, milles uuritavad asuvad või etnograafiliste objektide kogumitest jne. See viib otsese vajaduseni näha ja eristada tegelikkuse erinevaid tasandeid (Õunapuu, 2012).

3.2. Uurimuse protseduur ja mõõtevahendid

Uurimuse andmete kogumise viisin läbi perioodil august-november 2009. Klassis toimuva kohta andmete kogumine toimus kolme kuu jooksul koolipäevade lõpus, märkmete tegemise ja juhtumite üleskirjutamise teel. Materjalide läbitöötamine, analüüsimine ja kirjutamine toimus aastatel 2010 - 2012. Uurimistöö probleemi olemuse mõistmine tekitas raskusi ning uurimistöö jäi pooleli seoses teoreetilise materjali vähesusega.

Võtsin uuesti tagasiulatuvalt kogu uurimust sisaldavad materjalid kokku ja alustasin andmete teistkordse läbitöötamisega. Kolme aasta jooksul tutvusin soome-, eesti- ja inglisekeelsete teaduslike väljaannetega, samuti uurisin internetist termineid, mis viitasid refleksioonile kui ka eneserefleksioonile ning algaja õpetaja (abiõpetaja) tegevusele uues keskkonnas. Uute materjalide läbitöötamine, andmete analüüsimine, kirjutamine ja bakalaureusetöö vastavusse viimine toimus kuni 2015. aasta alguseni.

Andmekogumismeetodi **mõõtevahendina** kasutasin märkmeid enda käitumise, tegevuse ja lugude kohta koolis ja erivajadustega rühmas. Lähtusin kahest printsiibist: 1) lood sisaldavad abiõpetaja tavapäraseid tegevusi ja olukordi, 2) suurem selgus sündmuste kirjeldamisel. Arvestades uurimistöö eesmärki, tundus teine printsiip mulle eriti vajalik. Andmete kogumine ja analüüsimine, mida Laherand, 2008 märgib, toimub paralleelselt, kus esialgse analüüsi tulemusena esilekerkivaid teemasid arvestatakse edasisel andmekogumisel.

Alustasin tööprotsessis toimunud sündmuste esimeste märkmete ümbertöötlemisega: lugesin kirjutatud materjalid korduvalt läbi ja valisin analüüsimiseks välja need sündmused, mis paistsid uurimuse eesmärke arvestades, kõige tähenduslikumad olevat. Trükkisin arvutisse kogutud ja kontrollitud tekstid, nagu nad esialgu mustandina olid. Märkmete ümberkirjutamine kestis tund kuni kaks. Hiljem parandasin kirjavigu, kirjutasin laused ja lõigud endale arusaadavamalt välja. Taastasin mälus nüansid, mis esialgsel kirjutamisel meelde ei tulnud.

Eesmärk oli võimalikult täpselt sündmuse kirjeldada. Reflekteerisin abiõpetaja käitumist ja tegevusi muutuvates situatsioonides, neutraalselt-objektiivselt, ilma hinnanguteta kedagi arvustamata põhimõttel: „olla mina ise ja jääda iseendaks“ abiõpetajana. Oht sündmuste kirjapaneku ajal ennast kuhugi suunas kallutada oli olemas ja seetõttu jälgisin täie rangusega objektiivsust märkmete esmasel kirjutamisel.

3.3. Andmeanalüüsi protsess

Uurimuse andmete analüüs toimus kahes etapis.

Esimene etapp. Esimene etapp sotsiaalkonstruksionismi alusel toimus koostöögrupiga aastatel 2011-2013. Peale andmete kogumist ja arvutisse trükkimist alustasin märkmete analüüsimisega, seejärel toimus kodeerimine, mis Laheranna (2008) järgi on peamine eesmärk uurimustöös. Jaotasin teksti osadeks ja jõudsin empiirilise materjali parema mõistmiseni ning arendasin saadud koodidest peamised kategooriad.

Väljaprintitud märkmetest lõikasin välja teksti ribad (ühikud), mille sisuks oli kindel abiõpetaja tegevus või mõte. Püüdsin tekstiribasid üha uuel ja erineval moel reastada, järjestada ja grupeerida. Jaotasin tekstilõigud esmaste kategooriate alla, mis kohe esile tulid. Uuris, kuidas koodid omavahel seostuvad. Muutsin vaatenurka, jätsin kõrvale abiõpetaja rolli ja püüdsin vaadata uurija pilguga kõrvalt jälgijana. Protsessis olemine polnud kerge, personaalse tegutsemise ja suhete uurimine võttis palju aega, raske oli muuta vaatenurka.

Andmete kodeerimist esimeses etapis aitas läbi viia Tartu Ülikooli koostöögrupp (bakalaureuse - ja magistritööd kirjutavad üliõpilased). Analüüsiprotsessis said rühmas olijad situatsioonilugudes endale pseudonüümid. Valiidsuse huvides analüüsiti andmeid esmalt individuaalselt, seejärel paarides, lisades parandusi kodeerimisprotsessis.

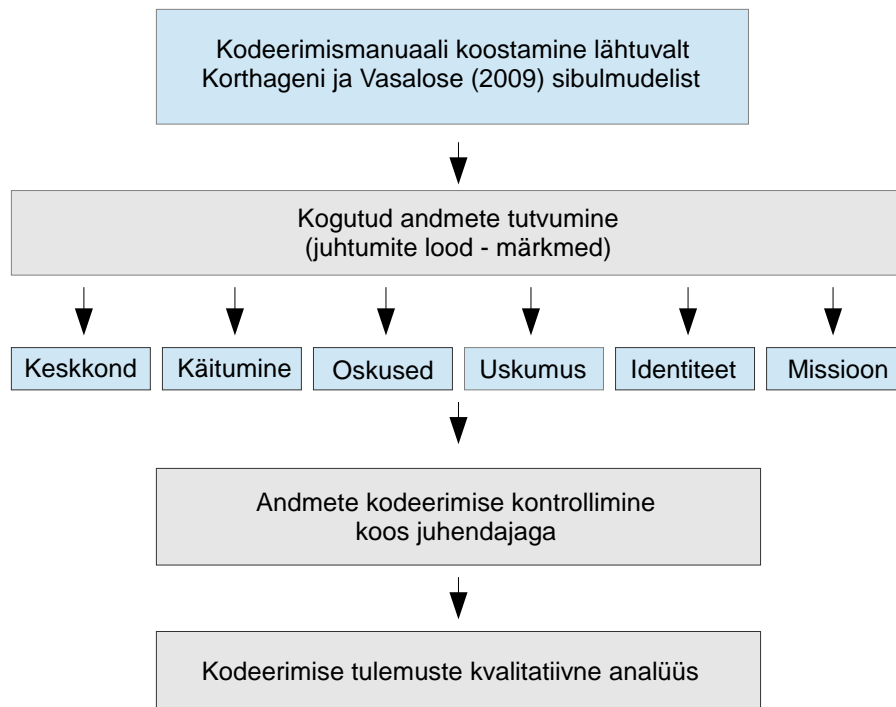
Märkmete andmebaasi kodeerimise ja struktureerimise analüüsimisel kasutasin abistava materjalina T. Kadajase (2010) publitseeritud artiklit: „Kooli eesmärgid – õpetamine ja /või kasvatamine – kuue koolijuhi tõlgenduses“ (lk 7-10). 2013. aastal selgus, et andmete kodeerimine induktiivsel viisil oli ummikusse jõudnud ning tuli teha muutus. Vaja oli leida sobiv teooria ning mudel, mille alusel analüüsida uurimuse andmeid, mis annaks selge ülevaate abiõpetaja tööst ning mõista refleksiooni tähendust.

Teises etapis (2014-2015) lähtusin andmete analüüsimisel Korthageni ja Vasalose (2009) refleksioonimudelist (joonis 3). Analüüsiprotsessi toetas teoreetiline raamistik, mille käigus kodeerisin materjali teooriaga kõrvuti, toetudes refleksioonimudelis kirjeldatud tasanditele.

Kodeerimise käigus lugesin refleksioonipäevikut korduvalt, iga kord konkreetsele mudeli tasandile keskendudes. Tõstsin vastava tasandiga seotud tasandil

reflekteerimist peegeldavad lõigud kokku ning analüüsisin täpsemalt vastavate lõikude tähendust. Usaldusväärse saavutamiseks kontrollisin kodeerimisprotsessi juhendajaga e-maili kaudu. Lisaks Korthageni ja Vasalose mudeli tasanditele tekkis kodeerimise käigus eraldi kategooria: kohanemine soome kultuuriruumiga.

Järgnevalt on esitatud andmeanalüüsi protsessi illustreeriv joonis 4. Joonise koostamisel on suunatud sisuanalüüsile (Lokk, 2013).



Joonis 4. Andmeanalüüsi protsess

4. Refleksioonitasandite analüüs

4.1. Abiõpetaja kohanemine Soome koolikeskkonda

Ühe olulise kategooriana ilmnis andmete analüüsil kohanemine Soome kultuuriruumiga. Kirjeldan kohanemisprotsessi, kus toimub põimumine läbi võõra kultuuriruumi ning koolikultuuri, arvestan keeleoskust kui ühte identiteedi osa, püüan lugupidamisega suhtuda teise kultuuri, olles algaja õpetaja kui oma kultuuri edasi kandja Soomes.

Mitmekultuurilise ühiskonna toimimise edukaks eelduseks oli sisserändajate või/ja vähemusrühmade integreerimine ehk *lõimimine* sihtmaa kultuuriga. Lõimimine tähendab uue terviku kujundamist ja mõlemapoolset pingutust ning on kõikide elanike osalemist vajav protsess (Kukk, 2010, lk 6).

Süvenemine ja arusaamine Soome koolikultuurist algas lühiajalise, neljakuulise töölepinguga. Tekkisid tavapärased küsimused, kuidas saan hakkama olukorras, kus suhtlemisel oli teine keel ja käitumiskultuur. Mõned näited küsimustest: Millised on väärtushinnangud soome koolikultuuris? Kuidas tuleb käituda soome koolis? Millal „sinatada“ ja „teietada“ õpilaste ja töökaaslaste vahel, oli see väga oluline või mitte ja kuidas ning millal seda teha jne ?

„Mida suuremad teadmised on meil teistest kultuuridest, seda vähem *etnotsentristlik* ning stereotüüpidest ja hirmudest sõltuv on meie enda käitumine. Konflikte põhjustada võivate kultuurierinevuste tundmine ja arvestamine aitab erinevatest kultuuridest pärit inimestega suhtlemisel paremini toime tulla ning ennetada võimalikke konflikte“ (Kukk, 2010, lk 17).

Igapäevast elu Soomes olin näinud rohkem pealispinnalt: kuidas Soomes süüakse, käitatakse ja mis inimestel seljas oli. Sotsiaalne keskkond esialgu uus ja pisut harjumatu. Mida vähem teadsin soome kultuurist, seda enam kasutasin Eestimaa kultuuri võrdlusena, kartes vigu teha ja eksida.

„Ühised põhiväärtused leivad kindla koha erisugustes ühiskondades. Kohusetunne, ausus, õiglus, tänutunne, kättemaks, armastus on põhilised tõekspidamised nii hiinlaste, araablaste, venelaste, sakslaste, kui ka eestlaste hulgas. Tihtipeale aga vaatame mööda sellest, kuidas igal kultuuril on nendest mõistetest oma arusaam“ (Kukk, 2010, lk 17).

Minu üldised varasemad teadmised Soome riigi koolisüsteemist olid kesised, kuid abiõpetaja töökoht Soomes andis eelnevate küsimuste kohta võimaluse teadmisi täiendada ja saada uusi praktilisi kogemusi. Mida vähem teistest kultuuridest teame, seda enam kasutame ainsa võrdlusalusena enda kultuuri, väidab Talib (2006).

Ühtse tegevuse kaudu koolikeskkonnas sain näha, kuidas käitusin ise ja kuidas võeti minu käitumist vastu Soome kultuuriruumis. Tundsin ennast vahel ebamugavalt, kui märkasin, kuidas eestlasena olin teistsuguse kultuuritaustaga ning ei teadnud alati väljakujunenud käitumistraditsioone Soomes. Eesmärk oli olla Soome kultuuriruumis vastastikku dialoogis ning näha õpilasi ja töökaaslast sellisena, nagu nad on. Teineteise vastu oli vaja heasoovlikku pilku ja mõistmist. Tunnustamine kolleegide poolt andis hea tunde nüüd ja edaspidiseks tegevuseks koolis.

Refleksioonipäeviku analüüsi põhjal võib välja tuua, et koolikeskkonda sisseelamise kirjeldustes olin pööranud tähelepanu emotsioonidele, suhtlemisele õpilaste ja õpetajatega. Esimesel koolipäeval oli väike närvipinge, teadmatus, kuidas mind õpilaste poolt koolis vastu võetakse. Sisseelamine algas positiivse ootusega ja lootuses tunda ennast kodusena kooliperes, eestlasest abiõpetajana.

Iga hommik algas koolitöö sõbraliku tervitusega "Moro, moi"! Ehk siis, Tere! Õpetajad suhtusid minusse sõbralikult ning mõistvalt. Õpetajatetuba sai kohaks, kus vahetasin esmaseid muljeid tööst õpilastega, sain vastuseid küsimustele, mis mind vaevasid. Toimus õppimine ja töösse sisselamine. Mõttes oli segadus, teadmatuse ees - mida toob järgmine tund ja päev koolis. Klassis algas minu ja õpilaste vahel - proovile panemise aeg.

Soome koolikeskkonna erinevusena märkasin, õpilaste vaba käitumist klassis. Kuigi oli signat ja saginat, võttis klassiõpetaja hetkeolukorda rahulikult. Õpetaja ja minu keelud ning suunamine õppeprotsessi, käis õpilastel vaheldumisi. Raske oli harjuda. Õpilased võtsid mulle harjumatuna näivat käitumist klassis rahulikult - pingevalt. Keegi endast välja ei läinud, jälgiti teineteist ja õppeprotsess toimus.

Võõras kultuuris nagu väidab Kukk (2010) oli oluline etteaimamise oskus. Iga õpilane oli omaette isiksus, kes vajab eraldi lähenemist, nii käitumises kui õppimises ning selle toetamine oli minu üks peamisi tegevusi ja vastutus.

„Leides uue ja teistsuguse tausta varem tundmatule kultuurile avaneb ka meie ees uus perspektiiv, mida varem pole märganud oma kultuuris“ (Kukk, 2010, lk 85).

Märkasin, et igapäevast tööd mõjutavad kooli kultuur ja toimimisviisid, nagu väidavad ka Leikas ja Rantio (2003) uurimustöös. Tundsin, et rühm võttis mind pikkamööda omaks, see tegi head meelt ning andis positiivse elamuse edasi tegutseda.

4.2. Abiõpetaja refleksioonitasandite analüüs

Kirjeldan abiõpetaja personaalset töökogemust Korthageni ja Vasalose, (2009) sibulamudeli alusel. Eesmärgiks oli reflekteerimine kõigil tasanditel, samuti sügavatel refleksioonitasanditel, mis mõjutasid minu tegevust ja arengut läbi eneseteadvuse kasvu. Selgus, et mida enam õpilastega suhtlesin koos tegutsedes, seda enam hakkasid lapsed usaldama, mind võeti kui rühma uut liiget, mitte kui võõrast. Kujunes välja minu kindel roll klassis.

Uurimustöö käigus jälgisin, et kirjutamine ei muutuks tavaliseks mehhaaniliseks tegevuseks. Samas väidab Ward McCotter (2004), et refleksiooni hindamisel „peame avalikult ühendama õpetamise ja õppimise protsessi, et vältida refleksiooni muutmist mehaaniliseks protsessiks“ (lk 610).

Kirjeldasin, kuidas tasandite põhjal oli võimalus näha enda arengut. Refleksioonitasandid jagatakse välimisteks (keskkond) ja sisemisteks refleksioonitasanditeks (käitumine, oskused, uskumus, identiteet ja missioon), millest identiteedi ja missiooni tasandit nimetatakse sügavateks refleksioonitasanditeks Korthagen ja Vasalos, (2009) (vt joonis 2).

„Teadlikkus kõigist tasanditest on probleemide lahendamise aluseks ja aitab õpetajal tasanditevahelisi ebakõlasid märgata. Seega on erinevatel tasanditel reflekteerimise oskus kogemustest õppimise aluseks ehk mida sügavam on refleksioon, seda suurem on oskus reflekteerida ning seda rohkem kogemustest õpitakse“ (Lokko, 2013, lk 16).

4.3. Keskkonna tasand (*Environment*).

Keskkonna tasand viitab kõigele, mis oli õpetajast väljaspool. Analüüsinud oma märkmeid, võin välja tuua, et keskkonna tasandil kirjeldasin koolikeskkonda. Juhtkond, õpetajad, töökolleegid ning kooli personal kuulusid keskkonda, kus abiõpetajat sai mõjutada otsesel või kaudsel teel. Nimetan erinevaid keskkondi, mida märkmetes olin kirjeldanud: kooliarsti kabinet, õpetajate tuba, söökla, kooli kuraator, juhtkond, lõimimisklassid, vanematega

suhtlemine, tegevused väljaspool kooli territooriumi, võõrad väljaspool kooli ja suitsetajate korrale kutsumine ning kohad, kus halb provotseeriv käitumine koolivara lõhkudes muutus vahel äärmuslikuks käitumiseks abiõpetaja ja õpilaste vahel.

Leikas ja Rantio (2003) tõid oma uurimuse tulemusena välja abiõpetaja kui kasvataja rolli ja erivajaduste õpilaste integreerimise protsessi aitaja, normaalklassi saatmisel ning normaalse õppetegevuse hoidmisel integreeritavas klassis. Sama tegevuse viisin ise läbi, mis kinnitas eelnevate autorite väidet.

Näide: 1(õpilaste käitumine muusikatunnis)

Toon näite selle kohta, kui abiõpetaja ei saada õpilasi normaalklassi ja kuidas õpilased ja õpetaja käituvad teises keskkonnas, kus erivajadustega õpilased ei ole harjunud olema iseseisvalt.

Kolm, seitsmenda klassi õpilast läksid ilma abiõpetajata muusika tundi. Mõne hetke pärast tulid õpilased klassi tagasi ja olid nõrduinud muusika õpetaja käitumise üle. Muusika õpetaja oli õpilased tunnist välja ajanud, kuna nad olid tunnis välisriietega. Korduvate manitsustele vaatamata, õpilaste sõnul, jopesid seljast ei võetud ja õpetaja palus klassist lahkuda. Õpilased olid solvunud ja ei soovinud enam kunagi muusikatundi minna.

[Kuulasin hoolega õpilaste seletusi muusika tunnis toimunust]. Seejärel läksin päeva lõpus muusika õpetaja käest vabandust paluma, õpilaste eest, toimunud juhtumi pärast. Soovisin õpetajalt, et õpilased võiksid hea käitumise korral järgmine kord tundi tagasi tulla. Õpetaja vastus oli eitav ja nende kolme õpilasel lõppes muusika tund.

Otsene töökeskkond klass oli ruum, kus õpilaste poolt edasi tagasi käimine tekitas probleeme korrashoidmisel. Vahetusjalanõusid õpilased ei kasutanud, vaid mõnedel olid sussid kaasas ja kasutasid neid omanägemise järgi, siis kui soovis. Ruumis käidi sokkides kui ka välisjalanõudes läbisegi. Klassipõrand oli pidevalt sodi täis, millele õpilased suuremat tähelepanu ei pööranud. Suurema pori koristasid õpilased ise peale korralduse andmist. Ülejäänud koristasid abiõpetaja ja koristaja peale tööpäeva lõppu. Nimetatud tegevused mõjutasid abiõpetaja tööd, kus erinevad situatsioonid eri kohtades nõuavad kiiret tegutsemist ja otsustamist.

4.4. Käitumise tasand (*Behaviour*).

Antud tasandil oli reflekteerimise objektiks õpetaja käitumisviisid ja tegevus. Toimus arutelu nende otstarbekuse või kahjulikkuse üle. Märkmetes kirjeldasin tegevusi, mis puudutasid õpilaste suunamist õppetegevusse ja distsipliini hoidmisega seotud probleemsituatsioone ning positiivseid elamusi klassis.

Õppetegevuse jälgimine vajab suurt tähelepanu ja oskust erivajadustega õpilastega töötamisel. Reageerisin koheselt õpilaste halva käitumise puhul, püüdsin probleeme suunata positiivse lahenduseni. Katkestasin eelneva tegevuse kiirelt, kui uus tegevus oli ootuspäraselt juba teada või äkki toimuv olukord vajab kohest lahendamist. Oluline, pidev eneseanalüüs emotsioonide vaos hoidmisel, et säilitada töörahu klassis.

Näide 1. (juhtumid klassis)

Puutusin igapäevaselt koolis kokku õpilaste erineva käitumisega klassis:

kus joosti edasi tagasi, rikuti tundi mingi teise tegevusega õppetöö ajal ning vesteldi päevasündmustest kõrvalruumis jms. [Vabaainete tundides olid õpilased rahulikud. Enda rühmas toimub vastupidine olukord], kus ootamatult tõustakse kohapealt püsti, kõnnitakse ringi, kuulatakse mobiiltelefonist muusikat; õppefilmi vaatamisel osa õpilasi käivad edasi tagasi, õue vahet, ei keskenduta tundi; üks õpilane segab tundi, kiikus tooliga, mõtted mujal; kontrolltöö ajal õpilane kiirustab teisi tagant, häirib käitumisega naabreid, kes on töösse süvenenud; õpilased ei keskendu tundi, peale naaberkooli õpilaste külaskäiku jne.

Mul oli noorte käitumist vahel raske mõista, märkasin, et õpilased lõhuvad, haisutavad, käivad edasi tagasi, mida märkmetes kirjeldasin. Näiteid rühmas toimuvast:

õpilane lõhub kustukummi tükkideks ja viskab mööda klassi põrandat laiali. Tegevus hargneb üle klassi. Enamus õpilasi jooksevad rõõmsalt ringi, jätkavad tegevust ja naeravad [kustukummid oli õpetaja kingitus õpilastele]; õpilane võtab lõhnapudeli ja haisutab seda mööda klassi; hiilis abiõpetaja eest mööda ja pani põlema uusaasta raketi, klass oli tossu täis. [palusin õpilasel tegevus lõpetada ja rakett, õue prügikasti viia] (.) jah, kohe lõpetan oli õpilase vastus (...) ning jätkas tossutamist. Enne tunni algust sõitsid kaks õpilast õpetajate toolidega, mööda klassi ringi. [Keelasin õpilasi ja palusin

oma kohtadele istuda. Olin kriitiline enda suhtes, vaevasid küsimused: Kas ma ei saa hakkama, koostöö küsimus või on teadmised ebapiisavad, kohanemus probleemid, ma ei tunne ennast hästi jne].

Abiõpetaja töö muutus kergemaks ja arusaadavamaks just tänu väljakujunenud mängureeglitele ja piiride seadmisele. Keskendumine õppetegevusse toimub vahelduva eduga. Tunnist aktiivse osavõtu korral tuleb „paus“ teha, õpilaste arvates, (...) vaimne pinge tuli maha laadida, kes jooksis metsa või kooli nurga taha suitsetama, kes jäi kõrval ruumi juttu puhuma.

Endisest kodunduse klassiruumist oli tehtud vabaajaruum, mis asub klassiruumi kõrval, mida kasutatakse vanematega kohtumisel ning puhkuseks, juuakse kohvi ja süüakse. Harva viiakse õppetunde läbi.

Näide 2. (juhtum vahetunni ajal)

Jälgin, et õpilased ei lõhuks kooli vara. (vt lisa 1.1., lugu 2)

(...) abiõpetaja hoidis klassi uksest ja tahvlist kinni, et õpilane ei saaks seda eest ära lükata. Õpilane ei reageeri korraldusele ning surub endiselt kätega vastu tahvlit. [Taganesin ja säilitasin rahu] (.) Õpilane võttis käest kinni, püüdis mind seina ja ukse eest eemale tirida. Hoidsin tugevalt ukseingist ning ei lasknud lahti. Õpilane ei kuula ja püüab täie jõuga tahvlit seinast välja suruda. [Taganesin ja teadlikult ignoreerisin õpilase käitumist]. Palusin õpilasel lõpetada jõuline tegevus (...) [Säilitasin rahu ja enesekontrolli - ei muutunud tingedaks, olukord oli kontrolli all]. Õpilane taganes, läks klassi, muigas pisut ja istus kohale. Mõned minutid hiljem vaatas mulle otsa ja ütles naerdes: (...) “et sul on ikka kõva jõud“.

Näide 3. (õpilaste tunnustamine)

Minu tegevus ei piirdu ainult õpilaste distsipliini hoidmisel, vaid kirjeldasin olukordi, kus positiivse suhtumise korral õppetöösse toimus õpilase kohene tunnustamine, millel oli meeldiv emotsionaalne väärtus. Kiidan ning tunnustan õpilast nii palju kui võimalik ja nii kaua kui vaja.

Näitena võib tuua: *kodunduse tunni, kus kiitsin õpilasi Eerot ja Timot õppematerjalide oskusliku kasutamise eest [klassiõpetaja juuresolekul]; abiõpetaja ja õpetaja tunnustasid Aapot huvitavate joonistuste eest. seejärel riputasin õpilasega tööd stendile. Töövihikute eeskujuliku täitmise eest*

tunnustasin klassi ees õpilast Päevi ja Annikat; [tundsin rõõmu ja rahulolu enda töökorraldusest ja sellest, et mind oldi kuulda võetud].

Töötasin tunnis õpilastega kaasa nii palju kui võimalik. Eeldusel, mitte olla pealetükkiv abi osutamisel, olla tähelepanelik ja reageerima koheselt, kui õpilane abi ei soovi. Arvestasin sellega, et töötan võõras kultuuriruumis kus läbisaamine kooli õpilastega ning kolleegidega oli hea.

Mis puutub õpilastele järelandlikkusse, siis selles osas ma ei andnud järgi (mitte just alati). Tean, et korralduste andmisel ei või olla järelandlik, pigem olla paindlikum. Õpilased tajusid kui järjepidevus kadus ning hiljem oli raske tagasi saada usaldust ning võimalust noori korrale kutsuda ja suhelda sõbralikult.

Antud näidete kontekstis leidsin, et piiride panek oli vajalik rühmas suhtlemise jaoks kui ka õpilaste käitumise ohjeldamiseks. Oluline oli jätta õpilasele ja abiõpetajale oma roll. Säilitada Mina - Sina suhe, kus suhtlemine toimub dialoogi vormis. „Õpilase – õpetaja vaheline suhe peab Buberi teooria järgi olema dialoogiline. Mina – Sina suhtes saavad õpetaja ja õpilane osaleda võrdsete partneritena. Õpilase roll ei ole olla passiivne objekt, kellele jagatakse teadmisi, vaid pigem aktiivne subjekt õppeprotsessis“ (Soosaar, 2011, lk 13).

Reflekteerimisel oli minu käitumist mõjutanud ja suunanud järgmised printsiibid: olla loov, iseseisev ja vaba; inimväärikas; aus ja siiras; õiglane ja usaldusväärne ning vabadus printsiip (Eesti Õpetajate Liit, 2015).

Käitumise tasandi puhul tuli läbida ja kogeda mitmeid erinevaid distsipliine ja tegutsemise viise, kus iga läbitud tasand eeldas tõhusat tööd järgneva tasandini jõudmisel ning sisenemisel sain uue ja huvitava kogemuse.

4.5. Oskuste tasand (*Competence*).

Reflekteeritakse olemasolevate või puuduvate situatsioonis vajalike teadmiste ja oskuste üle. Märkmetest põhjal võib välja tuua, et reflekteerisin tegevusi, kuidas motiveerida ja kaasata õpilasi õppetöösse ning kuidas suhtlesin õpilastega. Oluline oli soome keele oskussõnade järjepidev juurde õppimine, mis aitas paremini süveneda töökeskkonda.

Kasutasin uusi tegevusi, et õpilased õpiksid keskendumata. Mulle meeldib joonistamine, värvimine ja kujundamine. Tunni segamise asemel häälestasin õpilased joonistama ning eelnevalt küsisin selleks õpetajalt luba. Kunstiga tegelemine rühmas oli minupoolne vaba tahte üritus, vägisi ei sundinud kedagi osalema. Ülesannete

esitamisel mõtlesin hoolega, milliseid soomekeelseid sõnu lausetes kasutan, et see mida räägin oleks usutav ja keeleliselt õige ning õpilased saaksid aru töö eesmärgist. Joonistasin näitena tahvlile inimese näo detailse skeemi. Joonis püsis tahvil puutumatuna kuu aega. Väiksemagi loovuse puhul, toetasin ja tunnustasin õpilasi koos õpetajaga.

Spordiga tegelemine (raskejõustik, jalgpall ja kergejõustik) oli minu teine lemmik- harrastus, mis omakorda kasvatas tahtejõudu ning oli tasakaaluks vaimsele tegevusele. Andis särtsu elamisse, distsiplineerib ja parandab tähelepanu võimet õpetaja arenguprotsessis. Kehalise kasvatuse tunnist võtsin ise osa koos õpilastega. Staadionil võistlesime jooksudes ja hüpetes. Koolis, mängime lauatennist ning jõusaalis käis omavaheline kemplemine, kes oli tugevam. Õpilased olid huvitatud koostööst, kui abiõpetaja tegi ise tundides kaasa. Tundus, et noorte reaktsioon minu suhtes on üllatavalt positiivne ja et olin oodatud, kui sain tagasiside tunniõpetajalt.

Kuna mul puudus praktika Soome põhikooli ainetest, siis uute terminite ja mõistete kokkuviimine oli raske ülesanne. Osa õpilasi vältis lähedast kontakti, teades, et ma ei oska niikuinii näiteks rootsi keelt õpetada. Aitamine antud keele puhul oli olematu. Matemaatika, keemia, füüsika või emakeele tunnis oli suhtumine tõrjuv. Seda eelkõige sellepärast, et ma ei vallanud 7. – 9. klassi ainete termineid.

Teadmiste ja oskuste juurde kuulub soome keele kasutamine ja õppimine. Esimestel päevadel tegin endale selgeks, et suhtlemise aluseks oli keel, teises sotsiaal-kultuurilises õppekeskkonnas, mis eeldas kõnekeele tundmist kahel viisil: esiteks suhtlemise kõnekeel, suhetes õpilastega ja kooli personaliga. Teiseks soome keele valdamine võõra keelena ja mõistmine praktilise tegevuse juures. Uue keele oskuslik kasutamine, tõlkimine ja tõlgendamine osutus mulle parajaks „pähkliks“ õppetöö käigus.

Esiteks, lähenesin, õpetajate toas neile õpetajatele, kes olid minuga nõus vestlema ja nõuandeid jagama. Suhtlesin õpetajatega, kes alustasid ise minuga vestlust. Selline lähenemisviis tegi mind julgemaks ja vähene keele kasutamine ei tundunud nii raske olevat. Vestlesime koolisiseelust ja mulle esitati küsimusi: „Mida varem olin teinud?“, „Kuidas olen kooli sisse elanud?“ Kasutasin julgemalt soomekeelseid lause ja sõnu ning tundsin ennast kindlamana õpilastega suheldes.

Teiseks, uute sõnade ja vajalike lausete õppimine õpilastega vajab suurt pingutust. Tekkinud vigadest õppisime koos rühmaga. Tundides oli mul väike sõnaraamat kaasas, vaatasime sõnu, mis mulle segadust tekitasid. Soome keele

kasutamise praktika oli koolis huvitav. Õppisin koos õpilastega hea huumori saatel. Õpilased ei tõganud mind keele pärast, pigem jälgisid nad tegevust ja sõnumit, mida tahtsin öelda, ning parandasid mind. Kui alguses tundus keel sujuvat, siis väikese aja möödudes märkasin, et keele oskamine ja teadmised osutusid nõrgemaks arvatust. Juurde püüdsin lisada sõnu ja lauseid, mida enim kasutan praktilises töös.

Keel annab meile teadmiste kogumiku ja baasi, mille kaudu me maailmast püüame aru saada ja mõista (Burr, 2005). Oluline on keele konstrueerimine, kus inimese mõtlemine seostub keelega. Keel on vajalik eeltingimus mõtlemisele, samuti väidab Burr, et keelt on vaja vaadelda kui suhtlusvahendit, mis on sillaks inimeste vahel. Minu sillaks soome keele õppimisel, olid õpilased klassis ja kolleegid koolis ning soome kultuurikeskkond väljaspool kooli.

4.6. Uskumuse tasand (*Beliefs*)

Enda juhitud ametialase arengu saavutamiseks tuleb osutada erilist tähelepanu eelkõige inimese sisemistele takistustele. Tekib oht, et meie teadlikkust piiravad mineviku kogemused. Korthagen (2009) väidab, et on vaja tõesti tunda, et selle veendumuse kaudu muudab ta ise end nõrgaks ja haavatavaks. Selleks on vaja taastada sügavate omadustega seotud tunded, milleks on: julgus, visioon ja otsustavus, et sellest pärssivast veendumusest lahti saada. Tugevatele külgedele keskendumine on näidanud, et kui inimesed kasutavad sügavat refleksiooni, jõuavad nad sageli kulgemise seisundisse ning näevad paremini oma tugevaid külgi.

Oluline minu jaoks, mis märkmetes avaldus, oli õpilaste „sildistamise“ ja norimise vältimine klassis ja koolis. Noorele tuli anda võimalus areneda ja suhelda normaalsetes tingimustes, vältisin väljastpoolt tulevaid kasvatust piiravaid „erilisi raame“, kus noor tunneb ennast ahistatuna (suletuna). Vale „raamistus“ juhtkonna poolt takistas koostööd õpilaste kui ka õpetaja vahel ning pidurdas loovat tegevust rühmas.

Ootused nagu väidab (Hayes, 2002) võivad muutuda ennast kinnitavaks, kuna asjaosalised toimivad nii, nagu oleksidki need juba teostunud. Selle sildistamisteoorial põhineb rühma õpilaste teadmine ja tundmine sellest, et nad on erivajadustega klassis ja „sildistavad“ ise ennast märkamatuks, kas siis „rumalateks“ või „ebanormaalseteks“, võrreldes tavaklassi õpilastega.

Püüdsin kõikvõimalikes kohtades, kus õpilased liiguvad, vältida „sildistamist“ ja norimist, teiste õpilaste poolt, mis oli kaasõpilasele solvav. Andsin lootust uskuda

rühmas olijatele, et nad on parimad ja tublimad kui tavaklassi õpilased. Positiivset hoiakut ja uskumust laste „väärsildistamise“ suhtes, seadsin enda jaoks kui isiklikku kohustust. Hayes (2002) väidab, et „inimese käitumisest tuletatud hoiakud ei väljenda tingimata isiklike uskumusi. See ei tähenda nagu oleksid uskumused tähtsusetud; pigem tuleb meil vastutada nii tegude kui ka uskumuste eest“ (lk 93) .

Seisin klassi au eest ja tagasin õpilastele turvatunde. Järjepideva töö tulemusena, õpilased muutusid minu suhtes avatumaks. Uskusin võimesse, tulla toime ja olla eeskujulik, võõras keskkonnas. Vahel tundus uskumatuna: „Miks õpilased nii käituvad?“ Tegin enda meelest kõik selleks, et tunnist võetakse osa.

Muutsin käitumistavasid: kordasin enda korraldusi õpilaste suunas, silmsideme kaudu, jagasin kõvema häälega käske, lähenesin ja püüdsin isikuliselt selgitada õpilasele, et tähelepanu tuleb osutada õpetajale, mitte kaasõpilasi häirida. Korralekutsuv arusaamatu olukord, kujunes rutiinseks tegevuseks kogu tööaja vältel. Hakkasin oma uskumustes kahtlema, kuna nägin, et kooli juhtkond käitub teisiti, võib-olla ootab minult teistsuguseid reaktsioone.

Näide: (vt lisa 1, lugu 1 (...) *korruga võttis juhtkonna esindaja kahe käega Tuomasest kinni ja tiris õpilast oma kohale tagasi. [Selle tegevuse käigus vaatas kooli juhtkonna töötaja abiõpetajale sellise pilguga otsa, et nii tulekski käituda] (...) tekkis „sõnasõda“ õpilaste ja juhtkonna esindaja vahel (...) seisin klassi teises nurgas ning jälgisin eemalt toimuvat. Jätkasin seismist laua kõrval, jälgisin kuidas vali suhtlemine juhtkonnatöötaja ja õpilaste vahel jätkus.*

Uskumatu olukord, mida varem polnud kohanud. Kartsin vahele sekkuda, sest olin eestlasest õpetaja, tundsin, et minu vahele segamine oleks olnud liig, toimunu oli (koolitöötaja ja õpilase) omavaheline asi. Hoidsin emotsioone tagasi, vältisin füüsilist kontakti või suulist hoiatust rangemas toonis. Mul ei olnud õigus vahele sekkuda, kuna piirid olid rühmasiseselt paigas ning vastutaja oli klassiõpetaja.

4.7. Identiteedi tasand (*Identity*)

Korthagen ja Vasalos (2009) eristavad identiteedi tasandit, mille refleksiooni käigus tõlgendab inimene ennast ja minakontseptsiooni. Abiõpetaja identiteedi kujunemine algas uue kogemusega Soome koolikultuuriruumis. Aune Valk on määranud identiteeti „kui inimese enda loodud, suhteliselt püsivat, mõtestatud ja integreeritud nägemust iseendast, sh unikaalsetest omadustest ja kogemustest (personaalsest identiteedist) ning oma sotsiaalsetest suhetest ja kuulumisest sotsiaalsesse gruppidesse (sotsiaalsest identiteedist)“ (lk 229).

Märkmete analüüsi põhjal võib välja tuua, et olen reflekteerinud enda omaduste üle ning olin välja toonud ekstravertsusele omaseid jooni: kirjeldasin positiivseid emotsioone, energilisust, suhtlemist teiste inimestega, koostööd kolleegidega. Enda kui abiõpetaja identiteedis olin välja toonud, et õpetamine, abistamine ja teiste inimestega suhtlemine oli minu jaoks eelistatud töö, milles tundsin rahulolu. Olin tähelepanu keskel, kui andsin tundides edasi varasemaid töökogemusi. Võõraga e. lapsevanematega oli meeldiv suhelda, saavutasin koheselt hea kontakti. Kolleegidega koostöö oli väga hea.

Identiteedi kirjeldustes tõin välja, et kuna olen kunstiga tegelenud, siis loomingulisus ja hea kujutlusvõime ning pidev liikumine oli abiõpetaja töös oluline roll. Aitasin klassis kujundada stendi ja ruumi mugavamaks muuta. Püüdsin olla eestlasena õpilastele eeskujuks, olin avatud kultuuri suhtes, mis rikastas koostööd. Kui olin ise tõrjuv, vastasid õpilased samaga. Püüdsin olla avatud tegudele, ideedele ja väärtustele, hea positiivse suhtumisega algav õpetaja, mis oli oluline õpilastega suhtlemisel.

Kirjeldasin ennast abiõpetajana rahuliku iseloomuna, mis oli eriti oluline uue töökogemuse puhul. Olin vahel kaotanud enesekontrolli. Abiõpetaja, kes on vaenulik ja kaotab enesekontrolli, ei tule toime erivajadustega noortega, mis eeldab töös suurt keskendumisvõimet ja rahulikkust ning mõistvat suhtumist erinevates situatsioonides.

Iga järgnev päev andis veendumuse, et tulin toime rühmas õpilastega, kes vajasid tuge ja eraldi lähenemist abi osutamisel. Kõrge meelekindlus andis hea meeoleolu töös. Madal meelekindlus oli teatud tegevuste edasilükkamine. Vaatasin rahulikult pealt ja lasin lõpetada õpilase hea või halva käitumise soorituse. Seda kogemust võtsin kui uut *eksperimenti*. Katkestatud tegevuse järgi võib reageering olla enneolematu.

Teiste inimestega suhtlemine oli minu jaoks eelistatus, milles tunnen rahulolu. Olin energiline ja koostöö valmis õpetajaga ning kolleegidega koolis. Viibisin tähelepanu keskpunktis, kuna varem ei ole teisest rahvusest abiõpetajat olnud erirühma õpilaste abistamisel ja toetamisel. Hea oli saada tunnustust kohanemise ajal koolikeskkonda.

Professionaalse identiteedi konstrueerimisel tõlgendatakse ja mõtestatakse iseennast ja professionaalset tegevust. Oma käitumist õigustatakse, arusaamasid ja uskumusi lugude jutustamise kaudu (Karm, 2007, lk 28). Õpilastele jutustasin lugusid varasemast töökogemusest ja Eesti koolist. Suhtlemisel paranes keele oskus. Tööle tulin rõõmuga, olin motiveeritud noortest, kes üllatasid koolis millegi uue viguriga, mida tuli abiõpetajal üle elada ja võtta seda kui uut kogemust.

Mulle anti töös suhteliselt vabad käed tegutsemise käitumisel õpilaste toimetuleku hoidmisel. Eeldati varasemat töökogemust erivajadustega õpilastega Eestis. Olin rahul töö käigus olevate ülesannetega, sain uue tähenduse oma rollidele, rakendada loovaid tegevusi ja näidata sportlikku sihikindlust ning vahel ka rangust, õpilaste kasvatustöös. Identiteedi kujunemist võib näha kui jätkuvat ning dünaamilist protsessi, mida mõjutavad isiklik (aja) lugu, sotsiaalsed interaktsioonid, psühholoogilised ja kultuurilised faktorid (Sarv, 2013).

Töö käigus, uute sõnade õppimine, koos õpilastega parandas väljendusoskust, mille kaudu sain rohkem ennast avada. Oldi huvitatud minu isiksusest, mitte tavatöötajast kui korratagaja klassis.

Poom-Valickis (2010) väidab, et professionaalne identiteet ei ole olemuselt kindel ja stabiilne, vaid on pidevas muutumises ja arengus (...), mille käigus luuakse tähendusi ning (re) interpreteeritakse oma väärtusi ja kogemusi.

4.8. Missiooni tasand (*Mission*)

Kui identiteedi tase tegeleb sellega, kuidas me iseend ja enese käsitlemist kogeme, siis missioon tähendab olla osa tähendusrikkast tervikust ja kooskõlas isiklike gruppidega nagu perekond, sotsiaalne grupp, kultuur ja kosmiline korrastatud sellel tasemel tekib nagu tähendus ja religioosne tunnetus (Korthagen & Vasalos, 2009).

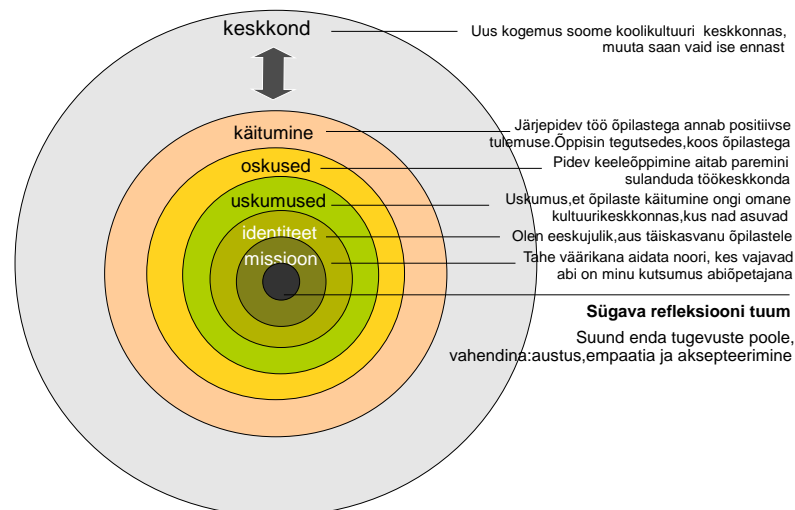
Järjepidev töö erivajadustega õpilastega ning uus kogemus väärtustas ja julgustas mind lapsi rohkem mõistma. Tõuke algaja õpetaja kui abiõpetaja olemisse andis esiteks missiooni tunne eestlasena olla Soome kultuuriruumis, teiseks püüda anda isiklik panus noorsoo kasvatustöös, olin õpilastele usaldav, eeskujulik

täiskasvanu. Hoidsin eestlase identiteeti tasemel, mis ei alaväärista õpetaja hoiakuid oma töös ega võõrsil olles.

Inspireeris kutsumus täita lünk õpilase elus, mida ta olude sunnil võib-olla kodust pole kaasa saanud. See oli anda endapoolset hoolivust, armastust ja kannustamist parema elu nimel, eesmärgil, et igal noorel oli õigus olla vääriline ühiskonna kodanik. Tekitasin lastes huvi näha asju enda ümber teisest vaatenurgast. Vastastikku tunnustamine ja tugi andmine noortele, kes vaevlesid sõnade ja teadmise all nagu „käsud“ ja „keelud“, „käitumisprobleemid“ ja „õpiraskused“, „ära“ ja „ole“, oli minu soov vabastada õpilased vaimsest pingest ja püüdsin anda võimaluse elada noorel samaväärselt, kui koheldakse temaealisi tavaklassi õpilasi.

Püüdsin anda endast parima, et õpilane ei tunneks ennast alavääristatuna ning sildistatuna koolikeskkonnas ja väljaspool kooli. Minu roll oli arendada koostööd noorega, et kasvaks vastastikune usaldussuhe, mitte olla kui passiivne eemalseisja, palgasaja. Jälgin, et minu mõtted ning sõnad ja teod oleksid arusaadavad õpilastele, kui minu ümber valitses võõras keel ja kultuur. Sain piisava tervikpildi enda elust ja oma missioonist soome koolis.

Korthageni ja Vasalose (2009) refleksioonimudel uurimustöö tulemus



Joonis 5. Sibulamudeli seitsmes tasand – sügav refleksiooni tuum

Reflekterides jõuab inimene sisesisse ringi, kaugemale kõigest kuuest sibula kihist, mis on meelte rajatud. Sügav refleksioon Rogers (1969, viidatud Korthagen & Vasalos, 2009j) tähendab juhtida struktureerimisprotsessi, mille kaudu saab tuuma ja

selle potentsiaali avada. Sügava refleksiooni olemuse protsess on ehitada üles juhendatava enda muredele, juhtida teda tema tugevuste poole. Selleks on vaja sekkumisel kasutada vahendeid nagu austus, empaatia ja aktsepteerimine.

Uurimustöö analüüsi tulemus näitas, et abiõpetaja eneserefleksioon töös erivajaduste õpilastega sai toimida just sibulamudeli läbipõimitud tasandite (keskkond, käitumine, oskused, uskumused, identiteet ja missioon) kaudu, mis kutsusid algaval õpetajal esile tugevad, teadvustatud emotsionaalse käitumise viisid kõigis tasandites, erinevas sotsiaalses keskkonnas tegutsemisel. Kuus tasandit olid käigus maksimaalse kasutusega. Tavakooli klassis ei oleks antud meetod õnnestunud, kuna puudub võimas sisemise ressursi kasutamise vajadus. Korralik õpilane ei raiska nii palju õpetaja energiat kui käitumis- ja õppimiskustega õpilane.

Uurimuse tulemusena võib välja tuua, et reflekteeriti kõigil sibulamudeli tasanditel, mis olid tihedalt teineteisega seotud. Uurimuse tulemus näitas, et abiõpetaja refleksioonipäevikus esinesid Korthageni ja Vasalose (2009) sibulamudeli tasanditest rohkem käitumise, oskuste ja uskumuste tasandid, milles toimus abiõpetaja (õpetaja) tegevuse kohta sisukas kirjeldamine ja analüüs. Abiõpetaja töö vajab enam kogemust pikema töölepingu puhul, lühiajalised töölepingud ei võimalda tervikliku pildi saamist esmasel tööpraktikal erivajadustega õpilastega. Leikas ja Rantio (2003) väidavad sama, et abiõpetaja töösuhte lepingud on enamalt jaolt ajutised, mille tõttu oli keeruline kogemust koostöösse rakendada.

Abiõpetaja tööd analüüsinud uurimuste põhjal võis välja tuua (Likonen & Manninen, 2006; Takala, 2007) väite, et abiõpetaja tegevus sisaldas kümmet eri rolli õpilaste abistamisel, millele lisandus minu uurimuses veel kohanemise ja sisseelamise roll uude kultuurisüsteemi, mis toob esile abiõpetaja töökoormuse ja vajalikkuse noorte toetamisel.

Positiivne tegevus õpikeskkonnas, üksteise usaldamine ning tundma õppimine viis olukorrani, kus õpilased hakkasid aru saama „ise“ vajadusest olla kuulekas ja usaldav. Sõltumata kultuurilisest erinevusest kahe ühiskonna vahel, oli võimalik tagada rahuldav õpikeskkond ning luua uus suhe abiõpetaja ja õpetaja vahel. See oli olukord, kus halva käitumise sünonüümi võitis armastus ja usaldus õpilaste suhtes. Ainult hea tahe ja teineteisest läbipõimuv vastastikune koostöö toetas ja aitas erivajadustega lapsi (õpilasi) tema edaspidises elukaares.

Kokkuvõte

Õppeprotsessis tähtsustatakse ja väärtustatakse algaja õpetaja refleksiooni üha enam, kuid sageli puudub info selle kohta, mille üle ja millisel tasandil õpetaja oma igapäevast tööd reflekteerib. Õpetaja refleksiooni toetamiseks oli välja töötatud mitmeid töövõtteid ja mudeleid – üheks võimaluseks oli Korthageni ja Vasalose, (2009) mudel.

Uurimustöö aluseks oli autori kui algaja õpetaja töö- ja õppimisprotsess Soome põhikooli erivajadustega rühmas. Töötamine andis võimaluse reflekteerida praktiliste tegevuste üle. Abiõpetaja ülesanne oli anda abi ja tuge tavakooli erivajaduste õpilastele tema toetamisel iseseisvumise ja arengu protsessis.

Tegemist oli kvalitatiivse, autoetnograafilise uurimustööga, milles kirjeldasin enda pedagoogilist praktikat kutseõppes. Töö käigus analüüsisin ja kirjeldasin refleksiooni märkmetena kirja pandud lugude põhjal. Tegin sellest järeldusi, kuidas käitusin hilisema analüüsi järgi ning näitasin valmisolekut teatud käitumise muutuseks.

Uurimustöös analüüsisin ja kirjeldasin abiõpetaja refleksiooni märkmetena kirja pandud lugude põhjal. Vastavalt uurimusküsimustele arutasin esiteks, kuidas näen oma tegevust esimesel tööaastal eneserefleksiooni kaudu ning seejärel millised refleksioonitasandid avalduvad refleksioonipäevikus. Tulemuste osas tutvustasin kohanemist Soome koolikultuuriruumi ja sisseelamist koolikeskkonda. Seejärel käsitlesin kogemuste reflekteerimist Korthageni ja Vasalose, (2009) sibulmudeli tasandite alusel.

Korthageni ja Vasalose, (2009) mudeli kasutamine andis hea võimaluse enda tugevusi ja nõrkusi mõtestada. Eneserefleksiooni kaudu sain ülevaate tegevusest rühmas ja koolis, esimesel tööaastal. Kirjeldasin uurimuses, millised refleksiooni tasandid avaldusid refleksioonipäevikus. Sain rohkem teavet abiõpetaja rolli tähtsusest ning oluliste refleksiooni käsitlevatest mõistetest uurimustöös. Pädevuse ja uskumuse tasandi juures oli oluline õpetaja koolitamine, mis aitas paremini kohaneda võõras kultuuri- ja keelekeskkonnas. Identiteedi ja missiooni tasandil refleksioon seostus usaldussuhte ja koostööga õpilaste ja kooli personali vahel.

Selgus, et sibulamudeli kuue tasandi läbimine aitas mõista enesereflekteerimist abiõpetaja töös. Seda just erivajadustega õpilastega käitumisel, kuna see nõudis enim kõrgendatud tähelepanu ja hoiakuid tegevustes, vastupidiselt tavaklassi õpilastega.

Reflekteerimise eelduseks koolikeskkonnas ja võõras kultuuriruumis oli õigete piiride määramine ning õpetaja tahe olla pidevas arenguprotsessis.

Oma igapäevase töö paremaks mõistmiseks ja enesearenguks võiksid õpetajad teha märkmeid, pidada päevikut, kirjutada üles keerulisi lugusid ja siis neid süsteemselt reflekteerida.

Käesolev töö julgustab teisi algavaid õpetajaid ja abiõpetajaid uues olukorras töötama. Minu eneserefleksioon eestlasena, töös Soome erivajaduste õpilastega näitas, et võõras keel ega kultuurikeskkond ei takistanud minu tegevust.

Uurimustöö oli kasulik kutseõppe pedagoogilise praktika poole pealt vaadatuna. Saan paremini planeerida oma uut kogemust ja tulemusi mõtestades analüüsida. Uurimustöö teema väärrib edasi jätkamist.

Uurimuse piiranguks oli see, et tegemist on ühe inimese kogemusega, see ei ole üldistatav ega laiendatav, samuti toimus see spetsiifilistes tingimustes võõras kultuuriruumis. Üldistada ja teadmiste andmine uurimustöö põhjal teistele algaja õpetajatele ning abiõpetajatele ei pruugi olla adekvaatne.

Sain aru, et uus kogemus vana põhjal ning teoreetilised seisukohad hakkavad toimima kui õpitud reflekteerida ja analüüsida. Uus teadmine ja arusaam jätkab professionaalset arengut, tuleb otsustada kas teha muutused tegevuses või käitumises. Tundsin, et refleksiooniprotsess aitab isikliku teadmiste tekkimisele (toetab eneseanalüüsi tegevust) ning seoste loomisele õpitu kohta uurimustöös. Tekib parem tervikpilt, mis toetub sügavale refleksiooni tasandite identiteedi ja missiooni järkjärgulisele lähenemisel, mis mõjutavad Korthageni ja Vasalose, (2009) sibulmudeli välimisi tasandeid.

Summary

Estonian teaching assistant's self-reflection in Finnish comprehensive school for pupils with special needs

Beginner teacher's reflection is being more and more valued and prioritized, but often there is not much information about over which and on which level the teacher is reflecting on it's everyday work. The importance of reflection in teacher's personal development is justified and acknowledged by many researchers (Hatton & Smith, 1995; Jordi, 2010; Korthagen & Vasalos, 2009; Indre & Karu, 1997). Working as a teaching assistant in Finland gave an opportunity for an Estonian beginner teacher to reflect on it's practical activity. Teaching assistant's task is to give youth necessary help and support while learning a profession and also to support regular school's children with special needs when becoming independent and in the process of development. For beginner teacher every new situation needs new skills and knowledge in the beginning work practice.

The basis for this bachelor's thesis is author's as beginner teacher's work and learning process in Finnish basic school in special needs group. The method for this thesis is qualitative and autoethnographic. The purpose of this work is to describe over which and on which level the beginner teacher is reflecting on it's everyday work. Two main research questions were set up. Firstly, how does the beginner teacher see their activity through self-reflection on the first year. Secondly, which reflection levels are revealed in teacher's reflection diary. Teaching assistant's reflection levels are used based on Karthagen & Vasalos model.

As an introduction in the theoretical part the importance of the teaching assistant's role in Finnish school, definition of the nature of reflection and different models were brought out. In the empirical part of the research an overview of the collection of data and method of analysis is given.

Using Korthagen & Vasalos (2009) method gave a great opportunity to give sense to one's strenghts and weaknesses. Reflection on the environment level was made over adaption in foreign school environment. On the level of competence and belief, importance was given to the training of teachers, which helped them to adjust better

in foreign culture and language space. It was important to find a suitable method to deal with inner obstacles and to change personal characteristics.

It came out from the research that while reaching the identity and mission level at the onion model, the cooperation and relationship of trust between students and schools personnel thrived better. It also came out that passing the six levels of the onion model helps to improve self-reflection in the work of teaching assistant with children with special needs. The precondition in the school environment and in the foreign cultural space was to determine right boundaries, teachers trainings and teacher's will to be in a constant process of development. There was a communication between teacher's assistant and students where both sides got new experiences and knowledge. The experience of individuality of Estonian and Finnish culture opens new opportunities to teacher's professional learning in vocational education.

TÄNUSÕNAD

Täna oma juhendajat Tiiu Kadajast aastatel 2011 – 2013, kes toetas mind, kui uurimustöös oli keeruline olukord. Tänu heasoovlikule abile sain julgelt mõelda ning oma töös edasi minna. Tiiu oli valmis küsimustele vastama, sõltumata kellaajast või päeva pikkusest. Aitas mõtteid korrastada ning tänu tema abile oskasin oma tegevusi jälgida erinevast vaatenurgast.

Olen eriti tänulik andmete kodeerimise esimese etapi läbiviimisel Tartu Ülikooli koostöögrupile (bakalaureuse - ja magistritööd kirjutavatele üliõpilastele), kes aitasid selgust tuua kodeerimisprotsessis.

Autorsuse kinnitus:

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teisteautorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri: Endel Põldsalu

20.05.2015

Kasutatud allikad:

Asser, H. (2002). Y-st A-ni: Õpetamislugu kui õpetaja pedagoogiline uurimismeetod. *Kooruke ja Iva*, 1, 23–25.

Burr, V. (2005). *Social Constructionism, and edition*. (2. trükk) London and New York: Routledge.

Eesti Õpetajate Liit. *Õpetaja kutse - eetika*. Külastatud 14. jaanuril 2015 aadressil http://www.opetajateliit.ee/uudis_160304_1.php.

Eisenschmidt, E., Kasesalu, A. & Tereping, M. (2009). *Õpetajakoolituse üliõpilaste refleksioonioskuse arendamine ja toetamine*. Haapsalu 1-46. Materjal on koostatud ESF programmi EDUKO raames.

Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research (4th ed.)*. SAGE Publications Ltd.

Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Birmingham: SCED.

Gustavsson, B. (2000). *Haridus kaasajal*. Hariduse võimalustest ja tingimustest kaasaegses ühiskonnas. Eesti Vabaharidusliidu Kirjastus.

Hayes, N. (2002). *Sotsiaalpsühholoogia alused*. Tallinn: Kirjastus Külim.

Hiltunen, V., Hyytiäinen, M., Lindroos, S. (2009). *Ohjaan ja avustan*. Helsinki: WSOY. Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. (2005). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.

Hirsjärvi, S., Huttunen, J. (2005). *Sissejuhatus kasvatusteadusse*. Tallinn: Medicina.

Husu, J., Patrikainen, S., & Toom, A. (2008). *Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies*. *Reflective Practice*, 9(1), 37–51.

Indre, K., & Karu, K. (1997). Koost: Kala, U., *Eneseanalüüs ja refleksioon õpetajate koolituses*. Võimalus ja paratamatus olla õpetaja. Konverentsi materjalid, 211-220. Tallinn: TPÜ Kirjastus.

Jarvis, P. (2004). *Praktik-uuriija*. Praktikast teooriani. Tõlkijad: Korkus, E., Nõmm, E. Toimetaja: Ibrus, H. Trükikoda: Võru Täht.

Jordi, R. (2010). Reframing the Concept of Reflection: *Consciousness, Experiential Learning, and Reflective Learning Practices*. *Adult Education Quarterly*. 2011 61 (2), 181-197.

- Kadajas, T. (2010). *Kooli eesmärgid – õpetamine ja /või kasvatamine – kuue koolijuhhi tõlgenduses*. Tartu.
- Karm, M. (2007). *Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. Analüütiline ülevaade. Doktoritöö. Tallinn: TLÜ Kirjastus. Külastanud 25. veebruar 2014 aadressil [õppimine kogemusõppe kaudu –e-ope.ee](http://õppimine.kogemusõppe.kaudu-e-ope.ee) .
- Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (2009) *30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education*. From reflection to presence and mindfulness, 1-17. *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*. New York: Springer.
- Kukk, A., Autorid: Muldma, M., Nõmm, J. (2010). *Õppimine ja õpetamine mitmekultuurilises õpikeskkonnas*. Ecoprint: Roheline Trükis.
- Krips, H. (2005). *Suhtlemisoskustest õpetamisel ja juhtimisel*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Krull, E. (2008). Õppetunni mudelite rakendamine. *Haridus, 11–12*, 1–8.
- Laherand, M. (2008). *Kvalitatiivne Etnograafia uurimisviis*. (lk. 103–115). Tallinn.
- Lawson, M., Watts, M. (2009). Teaching and Teacher Education 25., 609–616. *Using a meta-analysis activity to make critical reflection explicit in teacher education*. University of Cumbria, Bowerham Road, LA1 3JD, Lancaster, United Kingdom.
- Leikas, R., Rantio, P.(2003). *Taiteilua opettajan ja oppilaan välissä-olla huomaamaton, mutta tehokas*. Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Lepp, L. (2009). *Refleksiooni olemus ja õpetajate teadlikkus refleksiooniprotsessist*. Tartu Ülikooli haridusteaduskond. (Magistritöö). Juhendaja: Karm, M. Tartu. Külastanud 12. jaanuar 2011 aadressil <http://www.ht.ut.ee/orb.aw/class=file/action=preview/id=579450/Lepp.pdf>
- Likonen, T., Manninen, M. (2006). *Koulunkäyntiavustajan roolit*. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Lapin yliopisto.
- Lokko, M. (2013). *Refleksioon algajate õpetajate õpetamislugudes*. Tartu Ülikooli Haridusteaduste instituut (Magistritöö). Tartu. Külastanud 20. jaanuar 2014 aadressil http://dspace.utlib.ee/dspace/bitstream/handle/10062/29053/lokko_maigi.pdf.
- Merimaa, E. & Virtanen, P. (2007). *Koulunkäyntiavustajan kirja*. PS-kustannus. Juva.

- Mezirow, J. 1995. *Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä*. Teoksessa J. Mezirow ym. Uudistava oppiminen. Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 17–37. Helsingin yliopisto.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Mänd, M., & Õun, T. (2010). *Pedagoogiline praktika lasteaias*. Tallinna Pedagoogiline Seminar, Tallinna Ülikool, Tartu Ülikool. 1-90.
- Nätti, L. (2011). *Koulunkäynninohjauksen opas JHL*, Toimittanut: Kaijamaija Parviainen.
- Poom-Valickis, K. (2007). *Algajate õpetajate professionaalne areng kutseastal*. Analüütiline ülevaade. Doktoritöö. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Pöder, M., Sutrop, M., Valk, P. (2009). *Väärtused, iseloom ja kool*. Väärtuskasvatustlugemik. Tartu Ülikooli eetikakeskus, 156-159. AS Pakett trükikoda.
- Reed, J., & Koliba, C. (1995). *Facilitating reflection*. Retrieved from. Külastatud aadressil http://www.uvm.edu/~dewey/reflection_manual/.
- Ruus, V-R., Sarv, E-S. (2010). Tegevtoimetaja: Poom-Valickis, K. *Õpetaja esmaharidus*. Olukord ja probleemid 21. sajandi algul. Väljaandja: Tallinna Ülikool. Trükk: Vali Press OÜ.
- Sarv, A. (2013). *Õppejõu eneserefleksioon ja professionaalne identiteet*. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus.
- Soosaar, K. (2011). *Õpilaste ja sotsiaalpedagoogide tõlgendused põhjusteta puudumiste vähendamiseks kasutatavatest sekkumisviisidest*. Tartu Ülikooli (Magistritöö). Juhendaja: Kadajas, T. Tartu.
- Talib, M.-T. (2006). *Opettajana monikulttuurisessa koulussa, teoksessa erilaisuuden valot ja varjot. Diversity a challenge for educators* Edited by. Turku: Finnish Educational Research Assotciation.
- Takala, M. (2010). *Erityispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Palmenia.
- Valk, A. (2003). Identiteet. *Isiksusepsühholoogia*. Toim: J. Allik, A. Realo, K Konstabel. Tartu: Tartu Ülikooli kirjastus, 225 – 250.
- Vodja, M. (2012). Isiksuseomadused ja nende kasutamine kutsesobivuse määramisel. Kutsekoda. Külastanud 12. detsembril 2014 aadressil <http://www.kutsekoda.ee/et/uudised/view/10446571>.
- Õunapuu, L. (2012). *Valimid kvantitatiivsetes ja kvalitatiivsetes uurimustes*.

Õppematerjal. Tartu Ülikool. Külastanud 23. märtsil 2014 aadressil http://www.e-ope.ee/download/euni_repository/file/3402/sisupakett3.zip/index.html.

Lisad

Lisa 1. Õpilase konflikt koolijuhtkonna töötajaga Lugu 1

Klassis toimus aktiivne tunni segamine, mis halvas kogu õppetegevuse. Paberkuulikeste heitmine teineteisele, nende valmistamine ja niisutamine veekraani all. Löögi alla satusid enamik õpilasi, õpetaja ja abiõpetaja. Korduvad manitsused ja keelud abiõpetaja ja õpetaja poolt ei aidanud. Astusin õpetaja palvel ukse poole, et direktorilt abi paluda. Üllatuseks tulid samal ajal, ise direktor ja juhtkonna esindaja klassi. Klassis tekkinud suhtlusprotsessis osalesid: kooli direktor, juhtkonna töötaja, õpetaja, abiõpetaja ja õpilased. Andsin esimesena direktorile selgitusi klassis tekkinud olukorrast.

Õpilased kuulasid direktori manitsusi pealiskaudselt, käitusid nii nagu heaks arvasid. Direktor oli selgitustöö teinud ning lahkus klassist koos õpetajaga.

Juhtkonna esindaja jätkas koolijuhi manitsusi ning viitas kooli sisekorraeskirjade täitmisele. Seisin klassi teises nurgas ning jälgisin eemalt toimuvat. Aeg-ajalt kutsusin lapsi korrale ja palusin täiskasvanu suhtes viisakas olla. Olin oma laua kõrval edasi ja jälgisin kuidas suhtlemine juhtkonnatöötaja ja õpilaste vahel jätkus. Õpilased segasid pidevalt juhtkonnatöötaja selgitusi, küll kõva hääle ja pideva sagimisega rühmas.

Äkki tõusis Tuomas oma koha pealt püsti, möödus koolijuhtkonna töötaja kõrvalt ning istus teise pingi peale. Pööras ennast ümber ning asetaski jalad ees oleva laua peale, kus istusid klassikaaslased Juhani ja Timo. Juhtkonna esindaja keelas Tuomast mitu korda, palus jalad laualt maha panna ja oma kohale tagasi istuda.

[Õpilane näitas oma pahameelt juhtkonna töötajale, kelle kohalolu tekitas õpilastes meelepaha]. Abiõpetajana seisin kõrval ja ei seganud juhtkonna töötaja ja Tuomase vahel tekkinud suhtlust.

Korraga võttis juhtkonna esindaja kahe käega Tuomasest kinni ja tiris jõuga õpilast oma kohale tagasi. Selle tegevuse käigus vaatas kooli juhtkonna töötaja abiõpetajale sellise pilguga otsa, et nii tulekski käituda. [Seisin endiselt oma kohal, olles hämmingus ja imestunud toimunu üle].

Olin kindlal seisukohal mitte ennast vahele segada, olukorra ees, mida varem polnud kohanud. Kartsin sekkuda, sest olin eestlasest välisõpetaja ja tundsin, et minu vahele segamine oli nende omavaheline asi. Jälgisin olukorda, et tegevus ei muutuks enam vägivaldsemaks kui see oli. Palusin ja suunasin õpilasi ennast vaos hoidma.

Lapsed muutusid üha aktiivsemaks, tekkis „sõnasõda“ õpilaste ja kooli juhtkonna esindaja vahel. Õpilased üritasid esindajale selgeks teha, et käsi ei tohi õpilaste vastu kasutada ning toimunu sündmus oli väär käitumine laste suhtes. Klassis jätkus aktiivne diskusioon. Seisin endiselt oma kohapeal. Sündmusele vahele ei seganud. Olin silm-sides lastega, laste pilkudest võis lugeda soovi, et abiõpetaja midagi ette võtaks.

Koolijuhtkonna töötaja lahkus ilma mingite vabandusteta klassist. Jättes nii minu kui õpilased teadmatusse ja olukorda, kus üks pooltest võinuks vabandada või mida iganes. Kogu klassis oli hetkel tunne nagu miski jää puudu või tegemata.

Lisa 1.1. Võimuvõitlus abiõpetaja ja õpilase vahel. Lugu 2

Abiõpetaja on kohustatud jälgima, et õpilased ei lõhuks kooli vara. Kirjeldan juhtumit, kus abiõpetaja teeb jõupingutusi, et õpilane ei saaks kooli vara lõhkuda vahetunni ajal ning kuidas tekib suhe õpilase ja abiõpetaja vahel.

Tegevus toimus koridoris. Klassiruumi koridoriakna asemele oli pandud vineertahvel. Tuomas, Juhani ja Aapo püüdsid aktiivselt tahvlit eest ära lükata. Juhani ja Aapo lähevad klassi. Seejärel jääb Tuomas üksi ning üritas mind tahvli eest tõugata. Palusin õpilasel tegevuse lõpetada. [Õpilane ei reageeri korraldusele]. Hoidsin klassi uksest ja tahvlist kinni, et õpilane ei saaks seda eest ära lükata.

Õpilane üritas taas vineeritahvlit eest ära lükata. [minu kohus oli hoida kooli vara. Minu ja õpilase vahel tekkis erimeelsus].

Õpilane muutus agressiivseks, vaatas liikumatute, tigidate silmadega mulle otsa ja lähenes nii, et kahe vahele võis ainult ajaleht mahtuda. Taganesin ja säilitasin rahu.(...) Õpilane võttis minu käest kinni, püüdis mind seina ja ukse eest eemale tirida. Hoidsin tugevalt ukseingist kinni ning ei lasknud lahti. Tuomas hüüdis: „Virolane, mine takaisi viroon (...)“, lause lõppu saatsid, soomes kasutatavad rumalad sõnad ja väljendid.

[Õpilane ei kuuletu ja püüab jõuga eesmärgini jõuda]. Taganesin ja ignoreerisin teadlikult õpilase käitumist.

Õpilane üritas uuesti oma eesmärgi saavutada ja kasutas selleks solvavaid lauseid ja sõnu. Jõulises suhtlemises püüdis õpilane mind uuesti provotseerida. Jäin kindlaks oma põhimõtetele. Õpilase provotseeriv käitumine ja aktiivne suhtlemine pani mind raskesse olukorda. Ignoreerisin uuesti õpilase käitumist teades õpetaja eetilist ja moraalselt vastutust õpilase ees. (...) palusin õpilasel lõpetada jõulise tegevuse. [Säilitasin rahu ja positsiooni tekkinud olukorra lepitamiseks] Õpilane taganes, läks klassi, muigas ja istus kohale. Mõned minutid hiljem ütles naeratades, et sul on ikka kõva jõud.

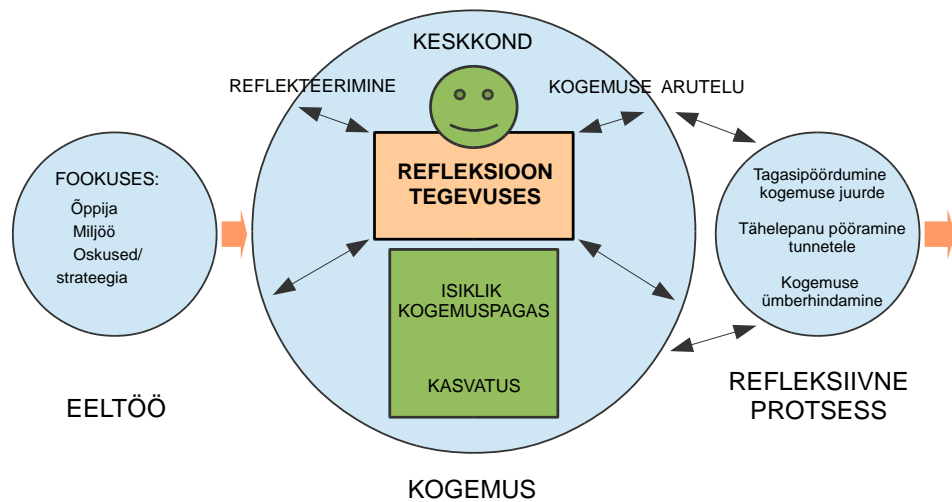
Lisa 1.2. Abiõpetaja kaotab enesekontrolli Lugu 3

Koolisöökklas enne söömise lõppu hakkasid kaks õpilast võidu klaasidega laua peal mängima. Köögitöölised keelasid õpilasi, kui te järgi ei jäta, siis tuleb kogu klass alles peale teiste klasside, viimastena sööma. Märquanded ja suuline hoiatus ei mõjunud. Naaberlauast keelasid õpetajad. Õpilased ei reageeri manitsustele, vaid jätkasid laua peal klaaside täristamist. Abiõpetaja ja teiste õpetajate korralekutsumised ei mõjunud.

Jõudsin ummikusse. Tekkis suutmatuse (.) olukord, kus polnud võimalik midagi ette enam võtta. Palusin veelkord õpilastel tegevus lõpetada. Ei reageeritud.

Ägestusin, märkamatu, tõusin laua tagant püsti ja hüüdsin kõvemal hääletoonil: „(...) Nyt, hiljaa. ! Lopetaa heti! (...)“ „Olge tasa! Lõpeta kohe!“ Minu hääle peale jäid õpilased vaht, vaatasid mulle otsa, (.) tõusid ja ruttasid kiirelt ning vihastena sööklast välja.

Lõpetasin söömise, läksin alla klassi ja palusin söökklas toimunu pärast vabandust. Õpilased olid pigem tusased, kui pahased veel mitu päeva. Järgnevate päevade jooksul abiõpetaja ja õpilaste vahel suhted paranesid.

Lisa 2. Boud & Walker, kogemusõppe mudel (1991)

Mudel tutvustab kolme faasi kogemusõppes. Eeltöö, kogemus ja reflektiivne protsess. Mudel toob esile õpikeskkonna planeerimise oskuse ja refleksiooni strateegiate olulisuse, millega õppija kaasatakse kogemuse ümberhindamisele. Kolm faasi on prioriteediks nii tegevuse ajal kui ka tegevuse lõpetamise järel, eeldusel, et õppija toob kogemusõppesse kaasa isikliku tausta ning seab õpimiljööks sotsiaalse psühholoogilise keskkonna (Boud, 1991).

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina **Endel Põldsalu**

sünnikuupäev: **18.08.1955**

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

**EESTLASEST ABIÕPETAJA ENESEREFLEKSIOON TÖÖST SOOME
PÕHIKOOLI ERIVAJADUSTEGA ÕPILASTEGA**

mille juhendaja on Mari Karm PhD

1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 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 20.05.2015