

Tartu Ülikool
Haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskus

Ülevaade tugirühmade kasutamise kogemusest eestikeelsele aineõpetusele üleminevate õpetajate toetamisel

*Projekti „Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes”
raames 2009. ja 2010. aastal toimunud õpetajate tugirühmade analüüsi tulemused*

Uurimuse tellija: Haridus- ja Teadusministeerium

Aruande koostajad: Kadri Ugur, PhD, Tartu Ülikool
Liina Raudvassar, magistrant, Tartu Ülikool

Tartu 2011

SISUKORD

Saateks	3
1. Sissejuhatus	4
1.1. Kriis kui muutusi läbi elava inimese olukorra kirjeldamist võimaldav mõiste.....	4
1.2. Kollegiaalne tugirühm kui muutustes õpetaja toetamise meetod	6
1.3. Projekti raames toimunud tugirühmade koosseis ja töövormid.....	8
2. Tulemused: tugirühmade protsessi olulisemad komponendid.....	10
2.1. Ülesande püstitus	10
2.2. Keelekasutus	12
2.3. Rollijaotus rühmas.....	13
2.4. Emotsionaalne toetus rühmas.....	15
2.5. A4 raportid	16
2.6. Loodud õppematerjalid	18
2.7. Osalejate tagasiside	19
3. Kokkuvõte.....	19
Soovitused.....	20
Kasutatud kirjandus.....	21

Saateks

Käesoleva analüüsi näol on tegemist Haridus- ja Teadusministeeriumi tellitud nelja-aastase uurimisprojekti „Vene laps venekeelse üldhariduskooli eestikeelses õppes” (2008-2011) raamesse kuuluva uuringuga. Tartu Ülikooli haridusuuringute ja õppekavaarenduse keskuse poolt läbi viidava projekti üldine eesmärk on Eesti vene õppekeele koolide eestikeelsele gümnaasiumiõppele üleminekuga seotud sihtrühmade hoiakute, arusaamade ja kogemuste uurimine.

Projekti kavandamisel seati üheks ülesandeks „töötada välja ning rakendada aasta vältel õpetajate algatusrühma kui üksteist vahetult ja teisi õpetajaid soovitude kaudu toetava katsegrupi metoodika (sh videopõhine tunniinteraktsiooni analüüs)“. 2008. aasta uurimistegevuste põhjal jõudis uurimisrühm aga otsusele jätta ära videoanalüüs ning viia katsegrupe läbi õpetajate kollegiaalsete tugirühmade kujul.

2009. aasta sügisel saigi alguse kahe vene õppekeele koolis eesti keeles õpetavate või selleks valmistuvate õpetajate tugirühma tegevus Tallinnas ja Narvas. Esimese poolaasta tagasiside ja esmase analüüsi alusel otsustati jätkata tugirühmade tegevust modifitseeritud kujul veel ka sama õppeaasta kevadel ning järgmisel õppeaastal Narvas ja Jõhvis. 2009./2010. õppeaastal koondasid tugirühmad vene õppekeele koolis ühiskonnaõpetust, 2010./2011. õppeaastal Eesti ajalugu eesti keeles õpetavaid või selleks valmistuvaid õpetajaid. Käesolev aruanne põhineb tugirühmaistungitel valminud materjalide, istungite helisalvestiste ja transkriptsioonide, A4 raportite ning osalejate tagasiside analüüsil.

Tugirühmade uurimisrühma kuulusid Kadri Ugur, Katrin Kello, Liina Raudvassar ning tugirühmade moderaator Anželika Valdre. Projektile aitasid kaasa mitmed isikud ja institutsioonid, kes toetasid uuringute planeerimist ja läbiviimist: Haridus- ja teadusministeerium kui projekti tellija, eestikeelsele õppele üleminekut toetavate seire- ja nõustamiskeskuste liikmed (eriti Urve Aja TÜ Narva Kolledžist), Avatud Meele Instituut (eriti Koidu Tani-Jürisoo). Suure tänu võlgname tugirühmades osalenud õpetajatele.

1. Sissejuhatus

1.1. Kriis kui muutusi läbi elava inimese olukorra kirjeldamist võimaldav mõiste

Üleminek eestikeelsele aineõpetusele vene õppekeelega gümnaasiumides on pikaajaline protsess, mille käigus on olnud rohkesti ebakindlust niihästi poliitilistel kui psühholoogilistel põhjustel. Üheaegselt tuleb lahendada kaks olulist probleemi: tagada õpetajate erialane valmisolek eestikeelseks aineõpetuseks ja vähendada üleminekust tingitud stressitaset nivoooni, mis võimaldab õpetamiskeele muutust näha kui uut põnevat väljakutset, mitte kui repressiivset aktsiooni õpetaja identiteedi mõne aspekti vastu.

Tugirühmade metoodika rakendamise aspektist väärivad tähelepanu ülemineku protsessi psühholoogilised nüansid, mille indiviidi tasandil paremaks mõistmiseks võib kasutada Johan Cullbergi psühhodünaamilisest kriisiteooriast pärit mõisteid (Cullberg, 1977). Selle käsitluse põhjal võib kriisidena määratleda mistahes muutusi indiviidi elus, mille puhul

1. inimese võimalused sündmuste käiku muuta on mingil põhjusel piiratud;
2. elu põhivajadusi on raske rahuldada;
3. inimese füüsiline turvalisus, vaimne heaolu või sotsiaalne identiteet on ohustatud;
4. tavapärased toimetulekumehhanismid on kättesaamatud või ei aita olukorraga hakkama saada.

Eestikeelsele aineõppele üleminekul on pigem nn traumaatilise (isiksusevälistest mõjuritest vallandatud) kui arengukriisi (indiviidi arengust tingitud) tunnused ning seda võib Cullbergi käsitluse kohaselt (vt Cullberg, 1977, lk 154) mõista kui suurtest sotsiaalsetest ümberkorraldustest tingitud kriisi, mille puhul üksikisik peab kas kohanema muutunud tingimustega või otsustama näiliselt vabatahtlikult veelgi suuremate elumuutuste tegemise (antud kontekstis: kas minna üle eestikeelsele aineõpetusele või loobuma konkreetse aine õpetamisest, õpetajaametist, asumajale elama vms). Kohanemisest tingitud ebamugavustunne võib isikuti olla väga erinev, kuna kriisireaktsiooni tugevus sõltub paljudest individuaalsetest faktoritest. Psühhodünaamilise kriisiteooria kohaselt kuuluvad kriisid iga inimese ellu. Üldine

eesmärk ei ole mitte kriiside vältimine või neist võimalikult kiire “ülesaamine”, vaid muutusi kogevale inimesele toeks olemine seni, kui ta suudab oma olukorra ümber mõtestada ning leida enda jaoks ratsionaalse viisi muutunud tegelikkuses elamiseks (Cullberg 1977, lk 189).

Kuna isiksus on õpetaja peamine töövahend, sõltub õpetaja töö tulemuslikkus ka sellest, kuidas õpetaja ennast muutuste protsessis tunneb: milline on tema emotsionaalne tasakaal, kuidas õpetaja oma tööd mõtestab jne. Kriisireaktsioon võib (erineval määral) mõjutada näiteks järgmisi õpetaja kutsetöös olulisi isiksuseomadusi:

- enesekindlust – kiired, soovimatud või indiviidi meelest halvasti põhjendatud muutused võivad tekitada kahtluse oma tõekspidamiste ja töömeetodite paikapidavuses;
- meeleolu – harjumuspärase olukorra muutumine võib kaasa tuua kurbust, ärritust, pahameelt, üksindusetunnet vms;
- motivatsiooni – kuni inimene ei ole veendunud uue olukorra püsivuses ja võimalustes, võib ta isiklikult panustada vähem kui tavaolukorras;
- loovust – mida suurem on aset leidnud muutus, seda rohkem läheb inimesel aega, et leida uue olukorra mõtestamise viise.

Kirjeldatud muutused on vaid osa võimalikust kriisireaktsioonist, mis oma olemuselt on ajutise loomuga. Enamasti võtab kohanemine muutunud olukorraga aega mõnest kuust kuni mõne aastani, sõltuvalt indiviidi varasemast elukogemusest, reaalsest eluolukorrast, kriisi tugevusest jms. Olulist rolli kriisireaktsiooni kulus mängib saadav psühhosotsiaalne toetus: kriis möödub oluliselt kiiremini, kui inimene veendub, et ta ei ole kohanemisprotsessis üksi ning et ka teised kogevad samu tundeid ja küsivad samu küsimusi. Seetõttu on mitmesuguste sotsiaalsete ümberkorralduste puhul põhjendatud tugigruppide kasutamine. Tugigruppide metoodika täpset päritolu ei ole võimalik tuvastada, kuna erineva funktsiooni ja formaliseerituse astmega tugigruppe on olnud olemas läbi ajaloo. Metoodiliselt võib eristada grupe, millesse kuuluvad ainult sarnase kogemuse või olukorraga inimesed (nt mõne haiguse põdejad), kes korraldavad ise kogu grupi tegevust, ja grupe, milles on olemas formaalne moderaator, kellel võib olla grupi liikmetega sarnane kogemus, kes aga ise antud hetkel ei ole teistega samas olukorras (nt on elanud sarnase protsessi läbi varem või omab mõningast teoreetilist ettevalmistust). Tugigrupp võimaldab vähendada isolatsioonitunnet, tugevdada professionaalseid sidemeid ning struktureerida

kohanemisprotsessi, samal ajal võimaldab kolme- kuni seitsmeliikmeline grupp arendada osalejate keeleoskust ning julgustada neid kasutama õpilasi kaasavaid õppemeetodeid. Teisisõnu võib öelda, et tugigrupil on topelfunktsioon: emotsionaalne toetus ja professionaalne areng (Paquette, 1987).

Üleminekul eestikeelsele aineõpetusele nägi uurimismeeskond veel mitmeid asjaolusid, mis kõnelesid tugirühmade kui meetodi kasutamise poolt:

- vajadus kohandada õppematerjali: tugirühmas oleks võimalik oluline terminoloogia ja metoodika läbi arutada ning jagada tundide ettevalmistamise koormust;
- võimalus praktiseerida eesti keelt: väiksemas rühmas võib olla lihtsam üle saada eesti keele kasutamise tõrkest; võimalik on ka vastastikune õpetamine ja vigade parandamine;
- aineõpetajate võrgustiku tugevdamine: tugirühma protsessi käigus tekkivaid sidemeid saavad õpetajad ka hiljem koostööks kasutada;
- kaasava õpimetoodika kasutamine: kolleegi positiivne kogemus ning selle jagamine võib julgustada innovaatilisi meetodeid kasutama.

Töölase rühmatöö võimalusi on Eesti koolides kasutatud ka varem. Antud kontekstis võib innovaatiliseks pidada viisi, kuidas tugirühmades liideti professionaalse ja psühhosotsiaalse toetuse saamise võimalused. Väljendamaks seda sümbioosi kasutatakse aruandes edaspidi nimetust *kollegiaalne tugirühm* (KTR).

1.2. Kollegiaalne tugirühm kui muutustes õpetaja toetamise meetod

Kollegiaalsete tugirühmade puhul on tegu mitme faktori üheaegse mõjuga, mis üksteist võimendavad ja/või tasakaalustavad. Järgnevalt antakse aruande esimese autori kogemuse ning tugirühmasid käsitleva kirjanduse põhjal (Curry, 2008; Nichols and Jenkinson, 2006; Paquette, 1987; Wilson, 2004) ülevaade neist faktoritest, mida on võimalik rühma tegevust planeerides mõjutada ning seega saavutada optimaalsed võimalused soovitud tulemusteni jõudmiseks. Arukas on arvestada sellega, et kõike kontrollida ei ole võimalik, kuna on ka rohkesti rühmaväliseid tegureid, mis toetavat tööritmi võivad häirida (haigestumine, lumetorm vms).

Aeg. KTR puhul mängib aeg olulist rolli juba seetõttu, et kriisireaktsioon on ajas kulgev protsess: tugirühm on tõenäoliselt otstarbekas kestvusega mõnest kuust

kuni aastani ning võimalikult lähestikku kriisi põhjustava muutusega. Rolli mängib siinjuures ka otsene töökorraldus (kui sageli kohtutakse, kui pikalt iga kord töötatakse, kui suur on koduste ettevalmistuste osa). Mõningane aeg kulub töökorralduse ning rühmaliikmetega harjumiseks ning isiklike eesmärkide määratlemiseks, sellele järgneb tööfaas. KTR puhul tuleb olla valmis selleks, et häälestumine võib võtta pisut enam aega – samas on usalduslike koostöösuhete loomine nii oluline, et vähemalt esimestel kohtumistel kaalub see üles konkreetsete ülesannete täitmise. Oluline on seegi, et KTR nähtaks kui protsessi, millel on algus ja lõpp, vältides seeläbi rühmaprotsessi ebasoovitavaid tulemusi (nagu näiteks rutiini, väsimuse või omavahelise sõltuvuse teke). KTR ajakasutus peab olema kooskõlas osalejate ajavarude ning töökoormusega.

Rühma liikmed. Kõige sobivamaks võib pidada kolme- kuni seitsmeliikmelist rühma, milles osalejad ei ole omavahel otsestes alluvussuhetes (erandid on siin võimalikud, kui osalised tulevad topeltsuhtega toime). Rühmadünaamikale mõjub hästi, kui kõik osalejad on koostööks sisemiselt motiveeritud ning mõistavad KTR eesmärgi. Pelgalt välise motiveerimise (nt õppealajuhataja korraldus) puhul võib rühmaliikme panus ja tema saadav kasu olla ebapiisavad. Kuna igasugune administratiivne muutus tööprotsessis nõuab õpetajalt omaenda rolli ja identiteedi mõningast ümbermõtestamist, tuleb KTR võimalusi tutvustades olla tähelepanelik, et mitte jätta muljet, nagu oleks tugirühmas osalemine märk õpetaja nõrkusest. Pigem on vastupidi: muutustega kohanemine on aega ja energiat nõudev protsess ning on loomulik, et seejuures kasutatakse saadaolevat toetust.

Suhtlemisstiil ja konfidentsiaalsus. On mõeldav, et iga tugirühm leiab oma individuaalse suhtlemisstiili ise, kuid konfidentsiaalsust puudutavad kokkulepped on oluline sõlmida protsessi alguses. Kokku tuleb leppida, kuidas kasutatakse ühiselt loodud õppematerjale, ning see, kas ja kuidas kõneldakse rühmas toimuvast väljaspool. Range konfidentsiaalsus (kõik rühmas toimuv jääb selle liikmete vahele) ei ole parim lahendus, kuna KTR üks eesmärgi on osalejate professionaalne areng ning koostööskuste paranemine. Positiivsete muutuste puhul ei ole aga põhjust varjata tõsiasja, et muutuse taga on KTR kogemus. Küll aga vajab kaitset mistahes privaatne informatsioon, sh emotsioonid, mida rühmas võidakse jagada (nt ei ole lubatud väljaspool KTR kokkusaamist kõnelda teise osaleja frustratsioonist või küsimustest seoses oma tööga).

Juhtimine ja vastutus. KTR puhul on võimalik niihästi juhiga kui juhita variant. Juhtimine võib olla formaliseeritud väga erinevatel viisidel (nt valitakse tänase koosoleku juhataja, kes jälgib kella ja teeb märkmeid; valitakse juht teatavaks perioodiks; jagatakse juhtimisfunktsioone omavahel; rühma juht on väljastpoolt). Väljastpoolt tuleva juhiga/moderaatoriga KTR eeliseks on esmalt see, et ta võtab vastutuse protsessi korraldamise ja suunamise eest ja kergendab seeläbi osalejate koormust; teisalt aga tõsiasi, et väljastpoolt tuleval juhil on paremad võimalused toimuva analüüsimiseks, kuna ta ei ole olukorraga emotsionaalselt ja isiklikult seotud. Ühtlasi on väljastpoolt tuleva moderaatori kaudu lihtsam võtta kasutusele uusi ideid ja töövõtteid. Moderaatori funktsioon KTR-s on pigem võimaluste loomine ja protsessi reflekteerimine ning vajadusel toeks olemine – vastutus protsessi panustamise ning isikliku õpikogemuse eest jääb aga alati igale konkreetsele rühmaliikmele.

Planeerimise ja spontaansuse tasakaal. KTR üks erinevus töö- ja õpirühmadest on vajadus suurema spontaansuse järele. Kriisi üks tunnuseid on indiviidi suutatus protsessi kontrollida; kontrollitunde taastamine on mistahes kriisiprotsessis üks peamisi ülesandeid. Liiga jäik planeerimine võib süvendada osalejate kogemust, et nende üle otsustatakse nende selja taga; samas võib ebapiisav planeerimine süvendada kaose tunnet (nt keegi ei tea, mis saama hakkab).

1.3. Projekti raames toimunud tugirühmade koosseis ja töövormid

Õppeaastal 2009/2010 tegutses kokku neli pilootrühma: sügispoolaastal Tallinnas ja Narvas, kevadpoolaastal Narvas ja Jõhvis. Pilootrühmad kuulutati välja ühiskonnaõpetuse õpetajatele, kuna see oli aine, mida õppeaastal 2009/2010 hakati gümnaasiumides õpetama eesti keeles. Ühiskonnaõpetuse näol on tegemist tundliku õppeainega, kuna see mõjutab otseselt ka noorte inimeste suhtumist Eesti ühiskonnas toimuvatesse protsessidesse ning seda, kuidas noored ennast Eesti suhtes positsioneerivad.

Kõigi rühmade juhiks/moderaatoriks oli Anželika Valdre, kellel on pikk kogemus ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetajana ning kes valdab emakeele tasemel nii eesti kui vene keelt. Motiveeritud osalejate leidmiseks saadeti vene gümnaasiumide juhtidele kiri, saadeti ühiskonnaõpetuse õpetajatele e-kirju ning kasutati moderaatori isiklikke kontakte kolleegidega. Pilootrühmade koosseis kujunes õppeaastal 2009/2010 järgmiselt:

	Koht	Tööperiood	Liikmeid	Kohtumisi
1	Tallinn	September – detsember 2009	3	sissejuhatus + 7
2	Narva	September – detsember 2009	5	sissejuhatus + 7
3	Jõhvi	Veebruar – mai 2010	4	7
4	Narva	Veebruar – mai 2010	4	7

Kuna Narva sügisest rühmast vaid kaks liiget osalesid kevadpoolaasta rühmas, võib neist siiski kõnelda kui eraldi rühmadest. Kõigi rühmade kohtumised toimusid individuaalse graafiku alusel, keskmiselt kohtuti kahepäevase intervalliga.

Õppeaastal 2010/2011 jätkus töö vene gümnaasiumide ajalooõpetajatega Narvas ja Jõhvis, moderaatoriks Anželika Valdre. Rühmaliikmete otsuse kohaselt keskendus Narva (neli osalejat) tugirühma töö sügisesele koolivaheajale, Jõhvi rühm (kolm osalejat) kohtus kahepäevase intervalliga.

Kogu protsessi vältel oli kõigil tugirühmadel võimalus kasutada repositooriumi <http://tugiwiki.pbworks.com>, kuhu laaditi üles niihästi koostöös valminud slaidiesitlusi, töölehti kui ka muud huvipakkuvat ainealast materjali. Suletud repositooriumi said kasutada kõik töörühmade ja uurimismeeskonna liikmed omavahelise kokkuleppe alusel.

Esialgse kokkuleppe kohaselt eeldati, et osalejad arendavad ka oma refleksioonioskust, kasutades selleks A4 raporteid. Et aga moderaator ei tundnud end raportite käsitlemiseks piisavalt pädevana, edastati raportid otse uurimisrühma liikmele Kadri Ugurile, kes neid individuaalselt ka tagasisidestas. Raportitest kõnelemiseks ei jätkunud rühmasessioonide ajal ka piisavalt aega; seetõttu jäi nende esitamine mõneti formaalseks ja juhuslikuks, sõltudes suuresti osaleja isiklikust motivatsioonist.

Kogu pilootprotsessi käigus oli taotluseks salvestada diktofonile kõik tugirühmade koosolekud. Tehniliste viperuste tõttu on mõned salvestused siiski lünklikud ning kohati ebapiisava helikvaliteediga. Õppeaastal 2009/2010 transkribeeris moderaator kõik olemasolevad salvestised; õppeaastal 2010/2011 transkriptsioonidest loobuti ning analüüs toimus helisalvestuste alusel. Suur osa tugirühmade tööst toimus vene keeles. Aruandes esitatud tsitaadid on vajaduse korral tõlgitud eesti keelde.

Transkriptsioonide ja salvetuste analüüsis on lähtunud uurimisrühma liikmete ja moderaatori otsustustest ning esile toodud olukordi, mis vastavad ühele järgnevatest kriteeriumidest:

- korduvus: samalaadsed situatsioonid korduvad erinevatel rühma koosolekutel;
- erakordsus: episood, mis ilmneb ootamatult või püstitab uue probleemi;
- intensiivsus: episood, mis pälvib tähelepanu emotsionaalse laengu tõttu.

Järgnevalt antakse käesoleva projekti raames toimunud tugirühmade analüüsi alusel ülevaade tugirühmade protsessi olulisematest komponentidest, lähtudes KTRi kui aineõpetaja toetamise vahendist muutuste situatsioonis.

2. Tulemused: tugirühmade protsessi olulisemad komponendid

2.1. Ülesande püstitus

KTR kui protsessi käivitamise seisukohalt osutus huvipakkuvaks, kuidas moderaator ja rühmaliikmed rühma ülesannete suhtes ühisele arusaamisele jõuavad. Kõigis pilootrühmades saavutati kokkulepe nii teemade kui väljundite suhtes nähtavasti konsensuslikult, kuna osalejate eesmärgid ja vajadused olid üldjoontes sarnased või siis nii lähedased, et osalevad õpetajad olid valmis panustama konkreetse ülesande lahendamisse. Kokkulepitud eesmärkidele keskenduti, teemadest peeti ühe koosoleku raamides kinni. Rühmade väiksus võimaldas töö eesmärke kohandada nii, et tulemused oleksid osalejatele maksimaalselt kasulikud.

Koosolekute formaalse eesmärgi (koostada kindlal teemal õppematerjal) kõrval tulid esile ka individuaalsemad eesmärgid, millega koosoleku käigus otseselt ei tegeldud. Küll aga julgustasid osalejad üksteist esile toodud ülesannete lahendamiseks.

Mõned ülesanded, mida ei saa pidada kõigile rühmaliikmetele ühtviisi olulisteks, mis aga leidsid rühma toetust, on kirjeldatud järgnevalt:

- Osaleja vajab erilist toetust KAS eesti keele VÕI ainealaste teadmiste osas. Rühmaliikmete ettevalmistus ja töökogemus osutus väga erinevaks, mis omakorda mõjutas ilmselt ka tööjaotust rühmades: parem ainetundja vajab abi paremalt keeletundjalt, kes omakorda võis toetuda arvutiga paremini toime

- tulevale õpetajale. Otsustades salvestuste ja transkriptsioonide põhjal määras õpetaja spetsiifiline pädevus suuresti ära ka tema rolli tugirühmas.
- Muutused õpetamise metoodikas vajasis sageli toetamist. Osalevad õpetajad on harjunud alustama teemade käsitletu üldpildist, suurest joonisest, kõrgest üldistustasandist, viidates üksikjuhtumitele vaid harva. Selline lähenemisviis eeldab, et õpetaja roll on tunnis aktiivne ja mahukas, kuna ainult õpetaja suudab käsitleda protsesse kõrgel üldistustasandil; õpilase roll võib jääda veidi passiivsemaks. Ettepanekud kasutada veidi julgemalt kaasavaid õppemeetodeid leidsid mõnigi kord tõrksat vastuvõttu, kuna osalejate meelest vajasis õpilased ennekõike ülevaadet makrotasandist; aktiivsemad õppemeetodid aga lubavad sageli lähtumist mikrotasandist, õpilase enda kogemusest. Mitmel juhul ei olnud võimalik aru saada, kas õpetajad umbusaldavad õpilaste keeleoskust või pigem nende ainealaseid teadmisi; lahenduseks pakkusid osalejad aga üldiselt traditsioonilist “õpetaja õpetab” lähenemist.
 - Õppematerjale koostades pidurdas õpetajaid korduvalt küsimus, kas õpilased saavad teatud keelenditest aru. Nagu peegeldasid ka A4 raportid, oli osalejate hulgas õpetajaid, kelle eesti keele oskus oli üsna tagasihoidlik või kes olid enda suhtes ülimalt nõudlikud ning kartusest teha vigu kasutasid eesti keelt tugirühmades võimalikult vähe. Võib oletada, et õpetajate mure selle üle, kas õpilased saavad sõnadest aru, kattub osaliselt nende enda sama murega. Antud projekti raames ei olnud võimalik uurida, kas tegemist on õpitud abituse, õpilastepoolse manipuleerimise (“me ei saa ju aru”) või objektiivselt halva keeleoskusega. Tugirühmades osalejad toetasid üksteist ainealase terminoloogia osas ja arutlesid sageli, kas õpilased ikka saavad ühest või teisest sõnast aru. Vajadust õpetada lisaks ainesisule erialatermineid nii eesti kui vene keeles paistis osalejaid suuresti frustrerivat, kuna suurem osa õpetajaid ei ole ennast seni määratlenud keeleõpetajana.
 - Usalduslikus õhkkonnas jagasid osalevad õpetajad kogemusi sellest, kuidas üleminek eestikeelsele aineõpetusele ja majanduslangus on mõjutanud õppevara kättesaadavust. Mitmel juhul ilmes, et ei ühiskonnaõpetuses ega ajalootundides kasutamiseks ei olnud vene gümnaasiumis vajalikku eestikeelset õppevara ning et kooli juhtkondadelt ei ole olukorra lahendamiseks piisavalt toetust saadud. Rühmaliikmed julgustasid üksteist

uuesti juhtkonnaga suhtlema ning leidsid üksteise toel, et eestikeelne aineõpetus on piisavalt oluline valdkond, millele toetuse nõudmine on põhjendatud.

Eelkirjeldatud “lisaülesanded” leidsid rühmakoosolekute käigus rohkesti tähelepanu; kohati võib öelda, et nende käsitlemisest saadav emotsionaalne tugi võis olla isegi olulisem kui nt õnnestunud õppematerjalile antav tagasiside.

2.2. Keelekasutus

Esialgse kava kohaselt pidid KTR-d töötama valdavalt eesti keeles – tugirühm võinuks olla turvaline keskkond, kus erialast keelekasutust harjutada ning eestikeelseteks ainetundideks julgust koguda. 2009/2010 töötanud KTRide puhul see ootus ei täitunud, kuna osalejad ei usaldanud oma eesti keele oskust piisavalt. Samuti võis rolli mängida osalejate küllaltki kõrge stressitase (palju töökohustusi, majanduskriisist tingitud piirangud õppematerjali hankimiseks, avalik tähelepanu vene gümnaasiumidele, samaaegsed õpingud vms). Ei saa välistada, et moderaatori kakskeelsus muutis ülemineku vene keelele lihtsamaks, kuid tuleb nõustuda, et ilmselt oli see rühmade tööõhkkonna ja usalduse loomise seisukohalt õige otsus, mille moderaator tegi oma vahetute tähelepanekute põhjal rühmas.

Heaks illustratsiooniks eesti keele kasutamise seotud pingetest on ühe mentori toel eesti keelt õppiva osaleja ja moderaatori vaheline vestluskatke (eesti keeles kõneldu on siin ja edaspidi esitatud allajoonituna):

Osaleja: *Ma kardan skaipi juba nagu tuld, tähendab, et mentor helistab.*

Moderator: *Te õpite endiselt mentoriga koos eesti keelt.*

Osaleja: *Jah. Kuni pea otsas lõhki läheb.*

Moderator: *See tähendab, et mingil hetkel te lihtsalt peate eesti keeles rääkima, sest midagi muud ei jää üle.*

Osaleja: *Jõulud olid ainult eesti keeles. Olin mentoril külas.*

Moderator: *Väga tore, kõik läks hästi. Siin on ka väga tähtis, et me teeksime kõike eesti keeles.*

Väärrib märkimist, et viimase lausega läheb moderaator taas üle vene keelele ning juhatab vene keeles sisse ka järgneva lugemisülesande, kasutades seejuures eestikeelset väljendit “Harjume eesti keelega!”

Rühmakoosolekute käigus korrigeerisid osalejad üksteise eesti keele kasutust ning küsisid üksteiselt vajaduse korral nõu. Mõnel korral puhkesid ka arutelud eesti keele grammatikareeglite üle, nt kas lühendite järel tuleb kasutada punkti või mitte. Moderaator, kes kõneleb ja kirjutab eesti keelt emakeele tasemel, oli määratlenud ennast ajalooõpetajana ja tõrjus keeleõpetaja rolli mitmel juhul.

Moderaator: ... toetab ettevõtlikkust.

Osaleja: *Nii, mida ja kuskohas on siin kaks?* (peab silmas tähti sõnas “ettevõtlikkust”)

Viidatud episoodile sarnaseid on teiselgi; osalejad püüavad jõuda selgusele, kuidas moodustada mõnest sõnast õigesti mitmuse vormi või millist küsisõna kasutada.

On ilmne, et õpetajaid häiris vajadus astuda üle oma pädevuse piiride viisil, nagu eesti keele kasutamine aineõpetuses seda eeldab. See võib olla seotud traditsioonilise arusaamisega õpetaja rollist (õpetaja peab teadma kõike õigesti ega tohi kunagi eksida), ent samahästi ka üldinimliku ebamugavustundega asjus, milles me ei tunne ennast piisavalt pädevatena. Nii näiteks tõid osalejad sageli esile probleemi, et õpilased ei saa eesti keelest aru. Mitmelgi juhul on raske eristada, kas õpetaja kurtis tõepoolest õpilaste halva keeleoskuse üle või püüdis õpilaste halba keeleoskust esitada kui põhjust, miks õpitulemused ei ole piisavalt head: kui probleem on õpilaste keeleoskamatuses, siis ei pea õpetaja ennast nii halvasti tundma, kuna tema teeb ju kõik õigesti ja piisavalt. Nii detailse analüüsiga tegelemine ei ole aga kollegiaalse tugirühma eesmärk; pigem viitavad kirjeldatud episoodid individuaalsupervisioonide vajalikkusele.

2.3. Rollijaotus rühmas

Kuna KTR näol on üldjuhul tegemist pikema protsessiga, võivad oluliseks osutada ka protsessi osaliste poolt välja kujundatavad rollid. Osalt on rollid seotud rühma toimimisega, osalt aga peegeldavad osalejate rolle väljaspool rühma.

Kuna rühmade põhiline töövorm oli üheskoos õppematerjalide loomine, siis võimaldas see teatavat loomulikku rollijaotust: üks osaleja mõtles õppematerjali sisule, teine otsis illustreerivat materjali, kolmas leidis parima väljendusviisi eesti keeles, neljas vormistas slaidiesitluse jne.

2009/2010. õppeaasta teise poolaasta tugirühmades on eriti selgesti jälgitav, kuidas nii Narva kui Jõhvi rühmas jagunesid rollid vastavalt osalejate väljakujunenud tugevatele külgedele. Sel kombel loodi küll kasutuskõlblikud õppematerjalid, mida kõik osalejad said/saavad kasutada, kuid paraku ei arenda niisugune tööjaotus osalejate individuaalset võimekust.

Mitmelgi juhul tehti rühmas otsustused selle oskuse põhjal, mis oli eelnevalt juba kindlalt omandatud:

Moderator: Kolleeg pakubki, et teha skeem. Näidata, kust tulevad riigi tulud, aga need on põhiliselt maksud ja näidata kulutused./.../ See oleks muidugi hea, aga mina küll ei ole tugev skeemide tegija.

Osaleja 4: Mina ei oska üldse neid teha. Tabeleid juba oskan, aga skeeme veel ei oska.

/.../ arutelu teemakäsitlemise eri võimalustest.

Osaleja 4: *Selle jaoks on tabel parem.*

Kuna kohapeal slaidiesitlusi (ka nt töölehti ja kontrolltöid) koostades jaotati rollid suhteliselt püsivalt ja olemasolevatele pädevustele tuginedes, jäi mõni rühmaliige arutlust kõrvale, andes ruumi aktiivsematele. Ühel rühmakoosolekul jäi üks osaleja suisa tukkuma, seda ilmselt suure väsimuse kui ka rühmasisese rolli passiivsuse koostoimel. Mistahes arvutitööle iseloomulikult on kõige aktiivsemalt hõivatud see inimene, kes materjali sisestab. Slaidiesitluste viimistlemine ja lihvimine, milles üks rühmaliige teeb tegeliku töö ja teised annavad nõu, on mugavustsoon, millesse rühm “põgeneb”, kui väsimus on suur või kui paremaid mõtteid parasjagu pole.

Rühmast väljaspool kantavatest rollidest ilmneb kõige sagedamini õpilaste esindaja roll. Mitmel korral küsiti töö käigus “Aga kas nad saavad aru?” “Kas nad seda mõistet tunnevad?” Seega olid osalejad mures õpilaste keeleoskuse pärast, kuid selles selguse saamiseks oli peamiseks vahendiks õpetaja sisetunne. Mitte ühelgi juhul ei ole salvestustes võimalik leida nt ettepanekut testida õpilaste ainealaste terminite tundmist. Õpetaja sisetundest lähtuv keelekasutus ei pruugi aga olla alati adekvaatne – õpetaja võib õpilaste keeleoskust niihästi ala- kui ülehinnata või isegi projitseerida oma enesetunnet õpilastesse. Viimatinimetatud projektsiooni võimalikkusele viitavad ka mitmed A4 raportites kirjeldatud juhtumid, kus näiliselt on peamine probleem õpilaste nõrk keeleoskus, hoolikama analüüsi käigus ilmneb aga ka õpilaste soov säilitada oma mugavustsoon, mitte proovida uusi võimalusi või lihtsalt soov katsetada, kui kaugele ulatub õpetaja järeleandlikkus.

2.4. Emotsionaalne toetus rühmas

KTR kui topelfunktsiooniga (emotsionaalne toetus ja professionaalne areng) rühm saab edukalt toimida eeldusel, et osalejad tunnevad end rühmas piisavalt turvaliselt, oodatuna ja olulisena. Enne KTR protsessi algust ei ole võimalik teada, kui suureks kujuneb emotsionaalse toetuse vajadus ning mis vormides see teostub, kuna see sõltub suuresti osalejate isiksuseomadustest ja nende omavahelisest dünaamikast. Emotsionaalse toetuse väljendusviise esineb tugirühmades mitmeid: nõustumine esitatud seisukohtadega, täpsustavate küsimuste esitamine, toetavate hinnangute andmine, kiitmine, kaasatundmine jms. Teatav määramatus on KTR puhul paratamatu; seda tasakaalustab moderaatori teadlikkus rühmaprotsessist ning individuaalne empaatiavõime.

Toimunud tugirühmade salvestiste hoolikal kuulamisel ilmneb, et aeg-ajalt jäi mõni osaleja siiski tähelepanuta või eiras moderaator mõnd potentsiaalselt keerukat teemat, ent siinkohal ei võimalda olemasolev empiirika ammendavat analüüsi. Uurijatel tuleb aga usaldada moderaatori otsuseid, kuna need tuginevad niihästi verbaalsele kui mitteverbaalsele kommunikatsioonile – uurijatele on ligipääsetav ainult helisalvestis.

Rühma emotsionaalne õhustik oli siiski nii positiivne, et kogu protsessi käigus ei ole võimalik tuvastada ühtki selget konfrontatsiooniolukorda. Isegi juhul, kui moderaator ignoreeris konkreetse osaleja poolt esitatud küsimust, ei juhtunud osaleja sellele tähelepanu, vaid püüdis leida mõne teise teema või reageerimisviisi, mis rühmakaaslaste tähelepanu pälvis.

Näiteks sobib siinkohal episood, kus üks osaleja küsis teemakäsitluse käigus kaks korda, kas õpilased saavad aru mõistest “resident” ja “residentsus”. Kui ka teisele küsimusele keegi ei reageeritud, loobus osaleja temast ning haakus moderaatori pakutud näite väljatöötamisega, tehes selle käigus märkusi, millele teised reageerisid naeruga.

Rühmade käigus esines sageli episoode, kus üks või teine osaleja väljendas frustratsiooni seoses oma tööga. Reeglina neid küllaltki pikaks kujunevaid kõnevoore ei katkestatud, pakkudes osalejatele seega võimaluse ventileerida kogunenud tundeid; toetust väljendas salvestuste põhjal tähelepanelik kuulamine ja mõni üksik täpsustav

küsimus. Moderaator lahendas situatsiooni enamasti väikese pausiga ning tegi ettepaneku minna edasi kokkulepitud teemakäsitlusega.

2.5. A4 raportid

A4 raport kujutab endast töö käigus ette tulnud olukorra lühivormis analüüsi (vt lähemalt ka Ugur, 2009). Raporti aluseks on viis küsimust:

1. Situatsiooni taust
2. Situatsiooni lühikirjeldus
3. Millised probleemid ilmnesisid
4. Hinnang oma tegevusele
5. Järeldused tulevikuks.

Raporti aluseks võib valida mistahes situatsiooni, mille kohta õpetaja soovib saada tagasisidet. A4 raportid võeti antud projektis kasutusele, kuna need on osutunud otstarbekaks paljudes eri taustsüsteemides, sh erinevate haridusastmetel. Raportivorm aitab õpetajal arendada oma eneserefleksioonivõimet (sobiva situatsiooni valimine eeldab oma töö kriitilist refleksiooni) ja analüüsi oskusi ning võimaldab saada tagasisidet kolleegidelt.

Antud projekti puhul oli plaanis edastada A4 raportid uurimismeeskonnale ning mitte käsitleda neid KTR kokkusaamistel, kui selleks puudub otsene vajadus. Kava kohaselt pidanuks uurimisrühm tagasisidestama raportid moderaatori kaudu kohe, kui need saabuvad. Tegelikult ei jätkunud ei rühmaliikmetel ega moderaatoril alguses raportitega tegelemiseks piisavalt tähelepanu; need koostati üsna formaalselt, edastati uurimismeeskonnale suure hiline misega ning tagasisidestamine muutus seeläbi väheefektiivseks. Igalt osalejalt oli kavandatud üks raport igal kokkusaamisel (kokku seitse raportit). Reaalselt esitati need alles protsessi lõpus ning esitatud raportite arv kõikus neljast kuueni. Õppeaastal 2010/2011 töötav ajalooõpetajate Jõhvi tugirühm, kus eesti keele valdamise tase on üldiselt veidi parem kui 2009/2010 gruppides, jaksas rohkem panustada ka raportite esitamisse ning need on tagasisidestati koheselt. Narva ajalooõpetajate grupp, mille töövorm erines teistest pilootrühmadest (intensiivne kolmepäevane seminar koolivaheajal), A4 raporteid ei esitanud.

Teemad. Kõige sagedamini on raportites käsitletud eestikeelsele aineõpetusele üleminekut takistavaid tegureid: õpilaste vähest motiveeritust, nende

halvast keeleoskusest tulenevaid probleeme tunnis, toimetulekut õpilaste trotsiga jms. Teiseks sagedasemaks teemaks on mõne väljakutsuva pedagoogilise probleemi lahendamine (nt õpilased soovivad kontrolltöö edasi lükata); rohkesti on raportites kajastatud ka mõne uue õppimismeetodi rakendamisega seotud olukordi.

Enesehinnang. Esitatud raportite põhjal võib öelda, et osalejad olid enda suhtes väga nõudlikud ning hindasid oma panust tunni õnnestumisse pigem liiga madalalt kui liiga kõrgelt. Sageli ilmneb, et õpetaja võttis väga suure vastutuse õpilaste edasijõudmise eest: soovides õpilastele iga hinna eest võimaldada edueluamust, loodi liiga lihtsaid ülesandeid või tehti põhjendamatuid järeleandmisi õppematerjali mahtude osas. Nagu raportitest ilmneb, frustreris selline praktika õpetajaid suuresti, kuna nad olid samal ajal teadlikud ka õppekava nõuetest ning andsid endale aru, et ei suuda neid täita. Liigset vastutuse võtmist tasakaalustas aga edukalt kasvav usaldus õpilaste vastu: mida rohkem suutis õpetaja neid erinevate ülesannetega kaasata, seda suurema õnnestumiskogemusena õpetaja seda kirjeldas (sage tõdemus raportites: *ma ei arvanud, et nad nii hästi hakkama saavad; töö kujunes väga huvitavaks vms*).

Üldistatult võib öelda, et tugirühmas osalemise ajal oli peaaegu kõigi osalejate juures näha dünaamikat adekvaatsema enesehinnangu suunas: õpetajas arenes oskus näha enda kui õpetaja vastutust ning seda, et õppimise eest vastutab ka õppija ise.

Probleemid. Murettekitavaks võib pidada asjaolu, et ühiskonnaõpetuse ja ajaloo õpetajad küll näevad õpilaste ebapiisavat keeleoskust, kuid ei valda meetodikat olukorraga toime tulemiseks. “Õpilased ei saa keelest aru” kordub paljudes raportites probleemina, mida raporti koostaja näib võtvat iga kord kui ootamatust. Antud olukorras oleks konstruktiivne lahendus see, kui õpetaja suudaks adekvaatselt tuvastada õpilaste keeleoskuse taseme ning ehitada oma meetodika üles sellest lähtuvalt. Raportite põhjal otsustades on mitu õpetajat lahenduste otsimisest (ajutiselt) loobunud ning kohati võib täheldada isegi teatava õpitud abituse kujunemist: kuna õpilased ei oska keelt, siis ei olegi võimalik neid õpetada, seega ei vastuta õpetaja enam ka tulemuste eest. On tõsiasi, et ajaloo ja ühiskonnaõpetuse õpetajal ei pruugi olla piisavaid teadmisi eesti keele õpetamise meetodikast ning seetõttu tunneb nii mõnigi õpetaja end kujunenud olukorras jõuetuna. See omakorda võib teatud olukordades pärssida õpetaja loovust ka valdkondades, kus tema teadmised

võimaldaksid edukalt toime tulla. Vajadus emotsionaalse toetuse ja jagamisvõimaluse järele on raportite põhjal otsustades suuremgi kui vajadus erialase täiendamise järele.

2.6. Loodud õppematerjalid

Pilootrühmade keskne tegevus oli aineõpetuses käsitletavate teemade ühine läbitöötamine ning õpilaste võimekusele vastavate õppematerjalide koostamine. Uurimisrühma esialgne kava (valmistada õppematerjalid ette kodutööna ja kasutada koosolekuaega nende ülevaatamiseks ja parandamiseks) ei osutunud töökõlblikuks, kuna ühest küljest ei soovinud osalejad ilmselt esitada oma tehtud tööd n-ö kritiseeritavaks, teisest küljest aga tekkis võimalus, et osalejad esitavad rühmale mõnel varasemal koolitusel valminud materjalid ning tegelikku lisaväärtust tugirühmade käigus ei tekigi. Õppematerjalide ühine koostamine osutus ajamahukaks ning salvestuste põhjal otsustades oli kohati keerukas kõiki osalejaid võrdselt kaasata, probleemi leevendas aga rühmade väiksus.

Valminud materjalid laaditi üles repositooriumi, kus sellele pääsesid ligi vaid tugirühmades osalejad, uurimisrühma liikmed ja HTM esindaja. Õppematerjalide sisu, maht ja iseloom oli osalejate otsustada, et tagada vastavus õppekavadega.

Kokku laaditi repositooriumisse üles 20 slaidiesitlust, 20 töölehte ja kaks kontrolltööd. Slaidiesitlused on üldiselt detailirohked, kogu teemat katvad. Rohkesti, kohati ehk liigseltki, on kasutatud visuaalseid elemente. Salvestuste põhjal võib järeldada, et slaidiesitluste vormistamisele pühendati väga palju energiat – paiguti ehk rohkemgi kui teema sisulisele käsitlemisele. Osalejatel oli enamasti olemas kindel ettekujutus, mida õpilased peavad teadma, kuid enamasti ei tulnud aruteludes esile küsimust, miks peaksid õpilased teadma just neid aspekte käsitletavast teemast. Tunduvalt sagedamini esitasid osalejad üksteisele küsimuse, kas õpilased saavad mõistetest aru või mitte – vastused lähtusid enamasti teiste osalejate sisetundest, harvem konkreetsest kogemusest.

Töölehtede puhul püüdsid osalejad ühendada aineõpetust keeleõppega, koostades näiteks lünktekste, kus õpilase ülesandeks oli panna etteantud sõna lauses vajalikku vormi või tunda ära mõistele sobiv definitsioon. Salvestustest ilmneb, et osalejad pidasid valikvastustega ülesandeid kõige lihtsamateks ning arutelu nõudvaid ülesandeid õpilaste jaoks liiga keerukateks – töölehtede ülesandevalik osundab, et õpetajate arsenal on tunduvalt avaram ning nad suudavad välja pakkuda rohkesti

aktiivset osalust nõudvaid ülesandeid. Tänu kollektiivsele loometööle on töölehtede keelekasutus enamasti korrektne; mõningase korrektuuri järel võiks valdav osa nii slaidiesitlustest, töölehtedest kui kontrolltöödest olla kasutatavad ka väljaspool tugirühma.

2.7. Osalejate tagasiside

Käesolev lõik on koostatud 2009./2010. õppeaasta Tallinna, Narva ja Jõhvi tugirühmade tagasiside põhjal.

Üldiselt olid kõik osalejad rahul tugirühmade olemasolu ja töökorraldusega ning tunnistasid, et tugirühmade protsess on neid nende töös aidanud. Võimalustesse, et tugirühmi võiks kasutada ka tulevikus, suhtusid osalised soosivalt. Enim toodi välja vastastikusest infovahetusest tõusvat kasu: õpetajad, kes oma tunnis on enamasti üksi, said palju tuge üksteise töömeetoditega tutvumisest. Omavaheline infovahetus osutus kasulikuks ka tänu sellele, et rühmade käigus jagati üksteisele abimaterjale ja viiteid. Paljud rühmaliikmed märkisid tagasisides positiivsena ka seda, et rühmas oli turvaline ja tore olla, ning et eneseanalüüsiks lõi turvaline õhkkond head tingimused. Esile toodi ka tugirühma osa ametialase üksinduse vähendamisel. Positiivset tagasisidet sai ka tõsiasi, et eesti keele kõnelemine rühmakoosolekutel ei olnud sunnitud ega kohustuslik; see võimaldas õpetajatel keskenduda ainealastele küsimustele.

3. Kokkuvõte

Pilootgruppide kogemuse analüüs lubab väita, et kollegiaalsest tugigrupist võib olla õpetajatele keeruka ülemineku perioodil olulist kasu. Konkreetse KTR läbiviimise meetodika sõltub olukorrast ja osalejatest ning selle kavandamisel on mõistlik arvestada paljusid tegureid (vt peatükk 1.2). KTR aitab leevendada kriisreaktsioonist tingitud ebamugavustunnet kõigi rühmaprotsessi elementide koosmõjuna. Pilootrühmades kogutud empiiriline materjal võimaldab teha mõningaid järeldusi KTR meetodika osas, kuid otsused selle rakendamise kohta tuleb teha individuaalselt. Uurimisrühm on sõnastanud mõningad soovitusel, mida võiks arvestada tulevaste KTR läbiviimise meetodikat disainides.

Soovitused

- Mitteformaalne õhkkond ja formaalne ülesanne koos on väga hea kombinatsioon tugirühma jaoks, kuna võimaldab ühendada ühise õppimise ja emotsionaalse toetuse funktsioonid. Muutuvas olukorras töötavad õpetajad võivad olla väga tundlikud neile esitatavate ootuste ning neile pakutava toetuse suhtes. Nii näiteks võivad õpetajad, seistes silmitsi neile ebamugavate muutustega, olla skeptilised ka koolituste ja juhendmaterjalide suhtes. KTR tutvustamisel on oluline rõhutada seda, et grupi eesmärk on osalejaid toetada nende endi vajadustest lähtuvalt; sellega signaliseeritakse, et tegemist ei ole järjekordse kohustusliku üritusega, vaid et osalejatel on kontroll protsessi üle (milliseid teemasid ja kuidas käsitletakse, kuidas rühmas aega jagatakse jms).
- Kuivõrd jätkub vajadus toetada vene gümnaasiumide üleminekut eestikeelsele aineõpetusele, võiks kaaluda eesti ja vene koolide õpetajate ühisrühmi, et julgustada eesti keele kasutamist. Sellisel juhul vajab läbimõtlemist ka osalevate eesti kooli õpetajate motivatsioon (selleks võib olla näiteks innovaatilise õppematerjali loomine vms).
- Kuivõrd pilootrühmade näol oli tegemist muutusega, mille suhtes osalevad õpetajad ei olnud sisemiselt motiveeritud, tõusis olulisena esile moderaatori isik ja pädevus. Moderaator peab olema osalejate suhtes piisavalt empaatiline, et nende olukorda mõista, samas peab ta olema osalejate olukorrast mõnevõrra distantseerunud. Moderaator peab suutma otsustada, millise meetodika ja tempoga liikuda, et osalejatel sellest maksimaalselt kasu oleks. Pilootrühmades mõjutas moderaator näiteks üleminekut eesti keelelt vene keelele ja vastupidi, tehes seda niihästi KTR eesmärki kui osalejate hetkeolukorda arvestades.

Kasutatud kirjandus

- Cullberg, Johan** (1979) *Tasapainon järkkyyssä. Tõlge rootsi keelest Kris och utveckling*, tlk Mirja Rutanen. Helsinki: Otava.
- Curry, Marnie** (2008) Critical Friends Groups: The Possibilities and Limitations Embedded in Teacher Professional Communities Aimed at Instructional Improvement and School Reform. *Teachers College Record*, 110, 4, 733-774.
- Nichols, Keith and John Jenkinson** (2006) *Leading a Support Group. A Practical Guide*. Berkshire: Open University Press.
- Paquette, Mary** (1987) Voluntary Collegial Support Groups for Teachers. *Educational Leadership*, 45, 3, 36-39.
- Ugur, Kadri** (2009) *Erinevad raportivormid mentorõppejõu tööriistadena*. Käsikirjaline õppematerjal.
- Wilson, Diana Fox** (2004). *Supporting Teachers, Supporting Pupils*. New York: Routledge.