
[Home](#) / Koosõpetamise kogemus ülikoolis andragoogika üliõpilaste kogemuse näitel

Koosõpetamise kogemus ülikoolis andragoogika üliõpilaste kogemuse näitel

KELLY SAATMANN

Uurimuse eesmärk on kirjeldada, kuidas ülikoolis koosõpetamist praktiseerivad andragoogid mõistavad ja kogevad koosõpetamist. Narratiivsed intervjuud annavad edasi valimis osalenute kogemust koosõpetamisest ja toovad esile koosõpetamise kitsaskohti ja toetuspunkte. Koosõpetamise kogemust uurisin II kursuse andragoogika üliõpilaste näitel, kes neljakesi oma praktika raames said võimaluse olla õppejõud ja viisid läbi koosõpetamist ühe ülikooli ainekursuse käigus. Uuringust selgub, et koosõpetamise kogemus oli osalenute jaoks oluline, väärtustatud ja rikastav. Kõik osalenud sooviksid kogeda koosõpetamist uuesti. Uuritavad pidasid oluliseks koosõpetamises ka vastastikust refleksiooni. Ühtemoodi oluliseks peeti koosõpetamises seda, et kõik tegevused – planeerimine, otsustamine, läbi viimine ja analüüsimine – oleksid koosõpetamise protsessis koos läbitavad. Uuritavad tõid esile, et nelja inimest korraga koos õpetamas ei pidanud nad parimaks võimalikuks lahenduseks. Uuritavad kogesid, et mida suurem on koosõpetavate õpetajate arv korraga protsessis, seda keerulisem on koostööd planeerida ja leida ühist aega, mis on koosõpetamise osas nende sõnul oluline element.

Võtmesõnad: koosõpetamine, refleksioon, õpetamisfilosoofia, koostöö, kogemus, ühesõpetamine, koostöine õpetamine.

Sissejuhatus

Erinevad uurimused (Harris & Harvey, 2000; Rytivaara & Kershner, 2012; Gallo-Fox & Scandebury, 2016; Roth & Tobin, 2005; Slabina, 2017) kinnitavad, et koosõpetamine on koostöö võimaluse põnev vorm ja kui seda suudetakse rakendada edukalt, siis võidavad siit nii need, kes koos õpetavad kui ka need keda koos õpetatakse. Lisaks on koosõpetamine kui meetod, äärmiselt tõhus refleksioonivahend, mis soodustab isiklikku arengut (Gallo-Fox & Scantlebury, 2016). Oma

uurimustöös vaatlesin täpsemalt meeskonna töö osana koosõpetamist ja selle kogemuse mõju koolitaja/andragoogi professionaalsele arengule.

„Eesti elukestva õppe strateegia 2020“ keskmes on mõiste 'õpikäsitus', mida strateegia defineerib kui arusaama õppimise olemusest, eesmärkidest, meetoditest ja erinevate osapoolte rollist õppeprotsessis. (Eesti elukestvaõppe..., 2014). Strateegia sõnastab olulisena iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut toetava, õpioskusi, loovust ja ettevõtlikust arendava õpikäsituse, mida rakendada kõigil haridustasemetel ja -liikides (Elukestvaõppe..., 2014). Õpikäsitust täpsustab strateegia järgmiste mõistetega: *õppijakesksus, aine- ja eluvaldkondade lõimimine, meeskonnatöö, loov ja kriitiline mõtlemine, eneseväljendusoskus, ettevõtlikkus, võtmepädevused, faktiteadmiste asemel oskus probleeme lahendada* (Heidmets, 2017).

Pille Slabina on uurinud oma uurimustöös koosõpetamist tavakooli õpetajate näitel ning ise praktiseerinud koosõpetamist, kui ühte koostöömeetodit. Kuna praegusel muutuval haridusmaastikul on terava fookuse all ka õpetajate/koolitajate kvalifikatsioon, siis koosõpetamine võiks olla midagi, mis rikastaks koolitaja kogemust ning toetaks tema arengut. Õpetajate kogemus olla meeskond klassiruumis annab rikkalikult materjali ja hindamatuid kogemusi, see omakorda aitab õpetajal saada paremaks õpetajaks. See on õpetajale privileeg näha oma kolleegi jagamas oma teadmisi (Harris & Harvey, 2000). Koosõpetamine on võimas kontekst, mis pakub uusi võimalusi õpilaste õppimise edendamiseks ja õpetab õpetama (Roht & Tobin, 2005).

Haridusuurijad eristavad lihtsalt koostööd (*cooperation*) ning koostööd kui protsessi, mille osa on ühesõpetamine (*collaboration*). Õpetajate koostöö (*cooperation*) toimib enamasti hierarhilises struktuuris, ülesanne antakse väljastpoolt, jagatakse osapoolte vahel tükkideks, täidetakse individuaalselt ning individuaalsete pingutuste tulemused liidetakse. Enamasti on tegemist lühiajalise, pigem spontaanse ning sageli struktureeritud tegevusega. (Slabina, 2017). Eesti keelde on nii *cooperation* kui ka *collaboration* tõlgitud koostööna ning enamasti oleme harjunud koostööks pidama esimest mõistet. Individualistlikus ja pigem võistlemisele orienteeritud ühiskonnas on nii olnud tavaks (Slabina, 2017). *Cooperation* – koostöö, ühistegevus (Tea taskusõnastik, 2017). *Collaboration* – kollaboratsioon, koostöö (Tea taskusõnastik, 2017). Kollaboratsioon – koostöö vastaspoolega (EKKS). Koostöö – kahe v. mitme isiku, isikute rühma vm. ühine v. kooskõlastatud töötamine v. tegutsemine; selle tulemus (EKKS). Koostöise õpetamise erinevatest vormidest võiks välja tuua neli peamist ja enim levinumat – professionaalsed õpikogukonnad (*professional learning communities*), praktikakogukonnad (*communities of practice*), koosõpetamine (*co-teaching*), õpetajate arendusmeeskonnad (*teacher teaching teams*) (Slabina, 2017).

Koostöö kui protsess (*collaboration*) ei toimi hierarhiselt, vaid on ehitatud üles võrdsele positsioonile, usaldusele ning sisemisele tahtele. Koostöö toimib ideede tasandil ning nii eesmärgid, planeerimine, otsustamine kui ka läbiviimine on ühine. Pikaajaline protsess on igapäevatöö osa ning pole orienteeritud niivõrd hetkelistele lahendustele, kuivõrd ühisele teadmiste loomisele ja suhetele. Oma olemuselt sobib selle kirjeldusega ka koostöine õpetamine ja ühesõpetamine, nagu rööpselt kasutab termineid Slabina (2017). Selline õpetamine on kooli jaoks oluline ressurss, mis aitab toetada õpetaja professionaalset arengut – kogeda uusi meetodeid ja strateegiaid, praktiseerida neid kolleegidega koos ning hiljem neid üheskoos analüüsida. (Slabina, 2017). Kuigi koosõpetamise käigus võidakse kogeda ka konflikte meeskonnas, siis koosõpetamisest tulenev kasu kaalub üles väljakutsed millega vastakuti ollakse. Väljakutsete lahendamine on oluline kogemus ja see muudab koosõpetamise veel väärtuslikumaks. (Eisen, 2000).

Koos õpetamises osaleb korraga kaks või enam õpetajat ning see sisaldab koostöö kolme faasi: ühiselt planeerimine, koosõpetamine, ühishindamine ja tegevuse analüüs. Lähtuvalt õpetamise eesmärgist ja õpetajate valmisolekust räägitakse koos õpetamise kuuest viisist, mis erinevad peamiselt selle poolest, millises ulatuses koos õpetavad õpetajad õppeprotsessi juhtimisse panustavad. (Slabina, 2017). Päriselt tõhusaks koostöiseks õpetamiseks peetakse koosõpetamise viisi, kus õpetajad panustavad võrdselt ja õpetavad koos. Peamine on silmas pidada läbimõeldud sihti: miks, mida, millal ja kuidas koostöös õpetada. Esmapilgul võib tunduda, et üksi saab õpetada kiiremini, efektiivsemalt ja tulemuslikumalt. Eri riikides läbi viidud uuringud seda aga ei kinnita – pigem on välja tulnud, et koostöine õpetamine tõstab õpilaste motivatsiooni, parandab arusaamist ja õpiharjumusi ning ka õpilaste suhted õpetajatega muutuvad paremaks. (Slabina, 2017). Koosõpetamine mitmekesistab õpetamist ning sellest saavad sageli kasu õpilased, kes muidu tähelepanuta jääksid (Slabina, 2017). Koosõpetamise käigus kogevad ka õpetajad väljakutseid nii planeerimise etapis kui ka klassiruumis. Ühise vastutuse jagamine koosõpetajate vahel aitab paremini toime tulla ka olukorraga klassiruumis ja õpilastega tegelemisel (Eisen, 2000). Õpetajad saavad koostöise õpetamise käigus vahetada ideid ning meeskonnatöö võimaldab igal õpetajal keskenduda just oma tugevustele. Eesti õpetajaskonna hulgas 2016. aastal läbi viidud kooliuuring jõudis üllatava tulemuseni: koostööd tegevad õpetajad tajuvad oma töökoormust väiksemana kui valdavalt omaette toimetavad kolleegid, samuti on koostöises koolis vähem õpetajate läbipõlemist. Mida rohkem õpetatakse koostöiselt, seda paremaks hinnatakse koolikliimat, seda suurem on usaldus koolipere liikmete vahel. Ehk: koosõpetamine aitab hoida koolipere omavahelisi suhteid positiivses toonuses. Võib öelda, et ka kogenud õpetajad õpivad koosõpetamisest ning pikemaajaline koostöine õpetamine mõjutab heas suunas klassikliimat, raputab harjumuspärast õpetamismudelit ja parandab suhteid õpilastega. (Slabina, 2017). Üks

kõige tõhusamaid viise, kuidas kursust elavdada ja õpetuse mitmekesisust tutvustada, on kasutada rohkem kui ühte õpetajat. Koosõpetamine, eriti täiskasvanute õpetamisel on parim moodus. (Laughlin,Nelson&Donaldson, 2011).

Teoreetilised lähtekohad

Koosõpetamise mudelid

Koosõpetamisel ei ole täna välja kujunenud ühte ja üldisemalt kasutuses olevat definitsiooni. Inglise keeles kasutatakse koosõpetamise kohta erinevaid termineid: *team-teaching*(meeskonnas õpetamine), *teaching in collaboration*(koostöine õpetamine, ühesõpetamine), *co-teaching*(koosõpetamine) ja kõikide ühisosaks on meeskonnatöö. See eeldab, et vähemalt kaks inimest peavad tegema koostööd ühise õpetamise eesmärgi nimel. Koosõpetamise all peetakse silmas kogu õppeprotsessi ajal koos tehtavat koostööd: planeerimisest kuni analüüsimiseni välja.

Koosõpetamine hõlmab kahte või enamat sertifitseeritud spetsialisti, kes lepivad kokku, et jagavad õpetajate vastutust ühe õpilasrühma eest peamiselt ühes klassiruumis või tööruumis, millel on konkreetne sisu või eesmärgid, millel on vastastikune omand, ühendatud ressursid ja ühine vastutus (Friend& Cook, 2013).

Co-Teaching (koosõpetamine)

Koosõpetamist identifitseeritakse kui konkreetset teenuste valikut, mis põhineb koostööl ja arvestab õpilaste erinevaid hariduslikke vajadusi (Cook &Friend, 1993). Koosõpetamise eelis on, et erivajadustega õpilastel on suurem võimalus õpetamise järjepidevuse tagamiseks, kuna õpetajad saavad omakorda professionaalset tuge ja jagada kogemusi, mida võimaldab selline koostöö. (Cook &Friend, 1993). Neist kõige lihtsamaks võib pidada „üks juhib, teine vaatlleb” ning „üks juhib, teine assisteerib” mudelit, mille korral on üks õpetajaist (sageli kogenum) eestvedaja rollis. Võrdsemal positsioonil on õpetajad alternatiivse õpetamise, paralleelse õpetamise ja õpijaamades õpetamise korral, kus mõlemad õpetajad õpetavad kokkulepitud moel sama asja, aga kus tõeline koostööpunkt jääb pigem planeerimise kui õpetamise faasi. (Slabina, 2017).

1. **Üks õpetab, teine vaatlleb.** Üks õpetab, teine vaatlleb. Koosõpetamise üheks eeliseks on see, et see võimaldab õppeprotsessis osalevaid õpilasi detailsemalt jälgida. Sellise lähenemisviisiga saavad näiteks koosõpetajad eelnevalt otsustada, milliseid vaatlusandmeid õpetamise ajal kogutakse juhendamise ajal ja saavad leppida kokku kuidas andmeid kogutakse. Seejärel peaksid õpetajad koos kogutud andmeid analüüsima.

2. **Üks õpetab, teine assisteerib.** Teine lähenemine koosõpetamisele on see, et üks inimene vastutab peamiselt õpetamise eest, samal ajal kui teine abistab õpilasi, kes seda vajavad.
3. **Paralleelselt õpetamine.** Mõnikord arvatakse, et kui õpilastel on rohkem õpetajate poolset juhendamist, siis see aitab tunduvalt lihtsustada õppimist. Paralleelsel õpetamine võimaldab samu teadmisi/informatsiooni jagada klassis õpilastele samaaegselt.
4. **Õpijaamades õpetamine.** Selline koosõpetamise lähenemine võimaldab õpetajatel jagada omavahel nii õpilasi kellega tegeletakse kui ka õpetatavat materjali. Iga õpetaja siis õpetab materjali ühele jaamale ja õpilaste jaam edastab selle teisele jaamale ja kui on sobiv, siis kolmandal jaamal lastakse tegutseda iseseisvalt.
5. **Alternatiivne õpetamine:** Enamus klassiruumides tõuseb esile probleem, et mitmed õpilased vajavad eraldi tähelepanu. Alternatiivse õpetamise puhul, kus üks õpetaja võtab vastutuse suurema grupi õpilaste eest, saab samal ajal teine õpetaja tegeleda väiksema grupi õpilastega.
6. **Meeskonnas õpetamine:** meeskonnas õpetamine tähendab seda, et mõlemad õpetajad jagavad samal ajal samu juhendeid. Mõned õpetajad eelistavad seda, kui olukorda, kus on üks aju ja kaks keha. Teised nimetavad seda meeskonna õpetamiseks (*tagteamteaching*). Enamik koosõpetajaid peab seda lähenemist kõige keerulisemaks, kuid samas rahuldavaks viisiks õpetada. See lähenemine koosõpetamisele sõltub kõige enam õpetajate õpetamisstiilidest. (Cook & Friend, 2004).

***Team-teaching* (meeskonnas õpetamine – koosõpetamine)**

Meeskonnas tegutsedes hõlmab see endas rühma juhendajaid, kes tegutsevad eesmärgikindlalt, regulaarselt ja koostöiselt, aitamaks rühmal õpilastel õppida. Meeskonnana tegutsevad õpetajad koos, seades eesmärgid, koostades õppekava, valmistades ette individuaalseid õppeplaanid, tegelikult ka õpetades koos ja analüüsid koos tulemusi. Õpetajad jagavad arusaamu, vaidlevad ja esitavad väljakutseid, et tuleks esile, millist lähenemist õpilased päriselt eelistavad õppimisel. See on põnev kogemus, millest võidavad kõik. (Buckley, 1999).

***Teaching in collaboration*(koosõpetamine, koostöine õpetamine, ühesõpetamine)**

Koostöö on suurepärane õpetamisvahend. Õpetajatel on võimalus üksteiselt õppida uusi õpetamismeetodeid, et laiendada enda kasutatavate võtete valikut. Koostöine õpetamise kogemus pakub ka vastastikust tuge ja abi õppetundide kavandamisel ja rakendamisel, õpilaste edusammude hindamisel, professionaalsete probleemide jagamisel ja õpilaste õppimisvajaduste tegelemisel. Kõige tähtsam on see, et koostöisus võimaldab õpilastel paremini mõista õpetatavat

sisu ja lihtsustab nendega suhtlemist, suurendades seega individuaalset õppimispotentsiaali. (Buckley, 1999). Parimal juhul on õpetamismeeskonnad mudeliks õpetajate kogukondades, mis loovad koostöö kaudu sünergiat. Kuna nende jõupingutuste viljad on sageli väga nähtavad ja meeskonnaliikmete põnevus on sageli nakkav, annavad nad teistele inspiratsiooni teha koostööd. Muidugi, meeskonnatöö võib samuti tekitada väljakutseid, nagu näiteks võib see kujuneda aeganõudvaks või tekivad võimalikud konfliktid meeskonnakaaslaste vahel. Sellegipoolest, kaaluvad eelised tavaliselt halva üle ning tekkinud probleemide lahendamiseks on palju loomingulisi viise. Oluline on see, et selliste probleemide lahendamise kogemus võib muuta meeskonna õpetamise ja õppimise palju väärtuslikumaks (Eisen, 2000).

Mitte ükski mudel või lähenemine ei anna automaatselt edukat tulemust koosõpetamises igas olukorras. Iga koosõpetamise olukord tuleb planeerida vastavalt õppekavale, õpetajatele ja õpilastele. Uued õpilased toovad koheselt muudatuse. Isegi nendes olukordades, kus koosõpetajad juba õpetavad midagi, mida nad on eelnevalt läbi proovinud. Uus grupp toob endaga kaas koheselt uued väljakutsed. (Laughlin, Nelson, & Donaldson, 2011).

Koosõpetamise kogemine ja kogemus

Koosõpetamine pakub õpetajatele võimalusi ühiselt jagada vastutust õpilaste õppimise eest. Koosõpetamine toimib kui professionaalsuse arendaja koosõpetavatele õpetajatele, andes koosõpetavatele õpetajatele võimaluse uuendada oma sisse töötatud harjumusi ning välja töötada õppekavad ning need teistmoodi elluviia. Refleksioon käivitab harjumuste muutuse ning laiendab professionaalset rolli ja võimalusi. Koosõpetamist kogevad õpetajad kogevad läbi koosõpetamise professionaalset arengut. Koostööd rakendavad õpetajad arenevad õpetajate koolitajateks ja juhtideks. (Gallo-Fox & Scandebury, 2016). Refleksiooni olulisus koolitaja/õpetaja isiklikus ja professionaalses arengus on äärmiselt oluline. Refleksioon on protsess, mille käigus inimene astub oma kogemusest tagasi, et tähelepanelikult ja püsivalt mõtiskleda selle tähenduse üle iseendale (Daudeline 1996). Täiskasvanukoolitaja refleksiivset praktikat iseloomustab selle sisu, põhjuste sügavus, tulemuste, reflekteerimise aja, refleksioonile avalduvate mõjude, emotsioonide tähenduse refleksioonis ning reflekteerimise meetodite variatiivsus. Teadlik ja eesmärgipärane refleksiivne praktika võimaldab täiskasvanudkoolitajal saada teadlikuks oma identiteedist, missioonist, käitumisest, mõtlemisest ja emotsioonide tekkemehhanismidest, juhtida neid, suunata ja muuta (Skorobogatov, 2009). Selleks, et mõista muutuse vajadust või saada teadlikuks oma käitumisest on kindlasti refleksioon äärmiselt oluline. Pille Slabina sõnul võib inimene näha positiivsemana oma tööd, siis kui ta teeb koostööd, siinkohal on vastastikune refleksioon on abiks.

Ühes varasemas uuringus vaadeldi koosõpetamise kontekstis kahte algajat õpetaja, nende erialast õppimist ja ühist teadmiste loomist. Õpetajad rääkisid oma õppimisest kui koostööprotsessist. Jagatud teadmiste loomine oli õppimisprotsessis otsustava tähtsusega, nagu ka uute ideede rakendamine praktikas. Jõuti järeldusele, et koosõpetamise kogemus võib toetada õpetajaid professionaalse vastutuse kujundamisel. Professionaalsed arenguprogrammid peavad olema tundlikud õpetajate individuaalsetele ja ühistele õpikogemustele, et neid paremini toetada nende kogemuste loomulikus kontekstis. (Rytivaara&Kershner, 2012). Refleksioon koosõpetamisel soodustab isiklikku arengut (Gallo-Fox&Scantlebury, 2016).

Koolitaja professionaalsuse üks aspekte on tema isiklik õpetamisteooria või õpetamisfilosoofia

(*subjective educational theory, personal educational philosophy, personal knowledge, knowledgebase of teaching*): uskumused, tõekspidamised, hoiakud ja väärtused õppimise, õpetamise, koolitaja rolli ning koolitaja ja õppijate suhete kohta. Isiklik õpetamisteooria on aluseks inimese tegutsemisele koolitussituatsioonis (koolituse kavandamine, taotlused ja eesmärgid, sisu ja meetodite valik, õppijatega suhtlemine). (Karm, M. 2007). Igal õpetajal on ainulaadne ja isikupärane stiil, mis iseloomustab tema tegevust. Täiskasvanute õpetaja käitumine õpetamis-õpetamissituatsioonis koosneb paljude rollide kombinatsioonist ning avaldub teatud käitumis- ja lähenemisviisides. Õpetaja käitumise valikud sõltuvad kogemustest, uskumustest, käsitutest ja väärtustest. (Märja, Lõhmus& Jõgi, 2003).

Haridusleksikonis on kirjas, et õpetaja professionaalsusele esitatavatest nõuetest rõhutatakse seoses viimaste kümnendite ühiskondlike muutustega enim autonoomiat, teaduspõhisust, eneserefleksiooni- ja koostöövõimet ning võimet kohaneda kiiresti muutuva ühiskonna nõudmistega ja mitmekesisustavate tööülesannetega (Haridusleksikon, lk 254). Õppimine on sisemine protsess, kuid selle tõhusamaks käivitamiseks ja mõjutamiseks peab õpetaja kasutama stiimuleid väliskeskkonnast (samal lk 265). Üheks selliselt õppevahendiks võiks olla andragoogi jaoks just koosõpetamine. Palju on seda uuritud tavakoolide tasandil, ja uuringud kinnitavad, et koosõpetamisest saavad palju tuge just õpetajad, mis soodustab nende arengut ja aitab õpetamisele läheneda erinevalt, mis omakorda soodustab õpilastel õppimist.

Koosõpetamise väljakutsed ja võimalused

Väljakutsed koosõpetamises on seotud meie kui harijate väärtustega. Samuti kuidas me oma aega ja tähelepanu kasutame klassiruumis? Me hindame arvamuste mitmekülgsust õpetamisstiilides, seega peame töötama oma erinevustega õpetajatena just ka selles osas et, kuidas me tegeleme õpilaste mitmekülgsusega. (Harris&Harvey, 2000). Koosõpetamise käigus ei märgata vaid teise

õpetaja teadmisi, vaid õpitakse teineteist tundma ka isiklikul tasandil. Tähelepanekavalt – tugevad õppimis-õpetamis meeskonnad pole konflikti vabad. (Eisen, 1999, viidanud Tisdell& Eisen, 2000). Vastupidi nende koostöö ja suhted on vastupidavamad ja saavad just tugevamaks läbi konfliktide lahendamise. Usaldus ja austus on tootliku meeskonnatöö lahutamatud osad. (Tisdell& Eisen, 2000).

Empiiriline uurimus

Valim ja metoodika

Uurimuse valimis olevad uuritavad omavad erinevat kogemust koolitamisest ja ei oma eelnevat koosõpetamise kogemust. Uuritavate ütlused on uurimuses esitatud illustreerivate näidetena ja välja toodud ilma tähisteta. Valimile on võimalik seeläbi tagada vajalik anonüümsus, mis võimaldab oma kogemust autentsemalt kirjeldada. Uuringus osales neli andragoogika üliõpilast, kes koos viisid läbi ühe õppeaine õpetamise protsessi, alates planeerimisest kuni õppetundide läbiviimiseni ja analüüsimiseni. Uuringus osaleti vabatahtlikult. Uurimismeetodina kasutati kvalitatiivset ja kombineeritud uurimisperspektiivi. Kvalitatiivne uurimus on loomult tervikut haarav teadmiste hankimine ja andmed kogutakse loomulikus, tegelikus olukorras (Hirsijärvi, Remes& Sajavaara, 2004). Uurimisobjektid valitakse eesmärgipäraselt, mitte juhusliku valimi menetlust kasutades (Hirsijärvi, Remes& Sajavaara, 2004). Kombineeritud andmeid koguti narratiivsete lugude/intervjuude kaudu ja lisaks uuriti praktika päevikuid, mis kirjeldasid kogemust üsna detailselt ja aitasid mõista väga hästi koosõpetamise kogemust.

Marshall ja Rossman(1999:150) kirjeldavad andmeanalüüsi kui protsessi mis loob korra, struktureerib ja annab suurele hulga kogutud andmetele tähenduse. Tegemist on keerulise, aeganõudva, aga samas ka loomingulise protsessiga (viidanud Vosloo,2014).

Andmete kogumine ja analüüs

Uuringus kasutati narratiivseid intervjuusid, selle kaudu avaldub *narratiivne mõtlemine*, mille abil inimene mõtestab maailma ja iseennast selles maailmas (Bruner, 1986, viidanud Laherand, 2008). Andmete kogumine toimus narratiiv intervjuudena, mis võimaldas uuritavatel oma kogemusest rääkida oma loo. Koosõpetamise kogemust uurides üliõpilaste näitel on uurimuse üheks osaks nende enda lugu koosõpetamisest. Narratiiv on üks paljudest kvalitatiivsetest uurimismeetoditest, mille abil saab koguda ja analüüsida andmeid ning esitada uurimistulemusi (McAlpine, 2016). Narratiivne uurimus annab võimaluse rääkida oma lugu, sellest, mida kogeti.

Narratiivse uuringu puhul kasutatakse andmestikuna lugu, selle inimese kogemust, mis on edastatud loo vormis. Lood organiseerivad ja vormivad meie kogemusi ja räägivad teistele meie elust, suhetest, teekonnast, otsustest, edust ja läbi kukkumisest. (Patton, 2015, viidanud Merriam&Grenier, 1981). Suulised või tekstilised narratiivid on eraldi žanr, mida me kõik teame ja kasutame. Tegelikult räägime me iga päev oma elust lugusid, sest narratiiv annab inimesele praktilise vahendi oma elust ühtse pildi loomiseks, millel on alati: algus, keskpunkt ja lõpp – minevik, olevik ja tulevik. (MacAlpine, 2016).

Narratiiv on tekstitüüp, mis oma topeltkronoloogia ja kogemuslikkuse poolest eristub liikidest, nagu argumentatsioon, kirjeldus, ekspositsioon, seletus, analüüs, instruktsioon, vestlus jms. Kogemus või sündmuste hulk on aine, mida vormib narratiivne skeem või stsenaarium, et sünnitada arusaamine. (Väljataga, 2008).

Andmekogumismeetodites taotletakse uuritavate aktiivset osalust ning nende tundlikku mõistmist. Kvalitatiivne uuring on suunatud inimeste kogemuste, arusaamade ja tõlgenduste mõistmisele ning viiakse läbi uuritavate loomulikus keskkonnas. Kvalitatiivset uuringut iseloomustab paindlikkus, erinevate uuringuetappide segunemine ning korduv tagasipöördumine juba läbitud etappide juurde. (Laherand, 2008).

Andmete kogumisel kasutati andmete triangulatsiooni meetodit. Andmete analüüsimiseks kasutatud andmete triangulatsioon tähendab uuringus mitmesuguste andmeallikate kasutamist sealhulgas: aeg, ruum ja isikud. Tulemusi saab kinnitada ja andmete nõrkusi kompenseerida teiste andmete tugevuste abil, suurendades seeläbi tulemuste õigsust ja usaldusväärsust. Seda lähenemisviisi on kasutatud paljudes uurimisvaldkondades, et kinnitada järeldusi avastuste kohta ja vähendada valede tõlgenduste ohtu. (Denzin, 1970). Lisaks narratiiv intervjuudele kasutati uuringus ka muid andmeallikaid, sealhulgas uuritavate praktikapäevikuid ja blogisid.

Uuringu raames tehti 4 narratiivintervjuud, millest 3 tehti suuliselt ja 1 intervjuu kirjalikult, kasutades järgmisi küsimusi:

1. Kuidas kogesid koosõpetamist?
2. Kuidas toetas või takistas koosõpetamist vastastikune refleksioon?

Iga intervjuu lõpus oli intervjuueeritaval võimalus küsimusi omalt poolt täiendada. Intervjuude kestus oli 30-60 minutit. Suulise intervjuu transkribeeritud teksti oli 22 lehekülge ja kirjaliku intervjuu teksti 1 lehekülge. Lisaks olid uuringu läbiviia kasutuses uuritavate praktikapäevikud, mille maht oli 50 lehekülge.

Kvalitatiivses uuringus kasutatakse mitmeid meetodeid, mis on kõik interaktiivsed ja humanistlikud (Laherand, 2008). Andmete analüüsimiseks kasutati temaatilist sisuanalüüsi. Temaatiline sisuanalüüs on kvalitatiivsete andmete kirjeldav esitus. Kvalitatiivsed andmed võivad esineda uuringus osalejatelt kogutud intervjuude transkriptsioonidena või muude identifitseeritud tekstide vormis, mis kajastavad kogemuslikult uuritavat teemat. (Anderson, 2007). Temaatiline analüüs on kvalitatiivsetes andmetes mustrite või teemade tuvastamise protsess (Maguire&Delahunt 2017).

Tulemused on esitatud teemade kaupa, mis intervjuude põhjal esile kerkisid ja mis aitavad paremini lahti kirjutada uuritavate kogetud koosõpetamise kogemusi. Intervjuudest ja blogidest on lisatud ka näited, mis aitavad kogemust paremini lahti kirjeldada. Kasutades uurimuses narratiivintervjuusid ja praktika päevikute andmeid oli vajalik esmalt saadud andmed korrastada ja parema ülevaate saamiseks kategoriseerida. Kõigepealt transkribeeriti intervjuud ja kontrolliti kõrvutades intervjuude salvestusi transkribeeritud versiooniga. Sõna-sõnalt kontrolliti transkriptsioonid üle ja litereeriti tekst. Seejärel loeti kogutud intervjuu materjale üle korduvalt ja edasi analüüsis autor saadud tulemusi.

Tulemused

Koosõpetamise kogemine

Kõik uuritavad hindasid antud kogemust väga kõrgelt, nagu kirjeldavad allolevad näited 1–7. Intervjueeritavad pidasid kogemust oluliseks (näited 1, 7) ning leidsid, et see andis võimaluse õppida teineteise pealt (näide 6). Samuti kogeti koosõpetamist eneseteostuse toetajana ja professionaalsuse arendajana (näited 2, 3, 4 ja 5). Lisaks meeldis koostöövõimaluse kogemine. Kogeti ka, et koosõpetamine võimaldas kasvatada enesekindlust ja julgust (näide 3).

(1) Hindan saadud õpikogemust väga kõrgelt!

(2) Kogesin koosõpetamist, kui eneseteostus- ja koostöövõimalust ning professionaalse arengu toetajat.

(3) ...et just see kogemus aitab väga palju julgust välja tuua ja kasvatada enesekindlust... tänu sellele kogemusele on kusagil lihtsam sõna võtta ja rääkida...see kogemus arendas mind väga palju ka individuaalselt...ma arvan, et see kindlasti arendab ka professionaalsust...

(4) ...aitas mul leida professionaalsemat mina...

(5) Saadud kogemus toetas kindlasti minu kui koolitaja metoodilis-didaktilise kompetentsi arengut.

(6) See kindlasti annab mulle kui õpetajale, koolitajale palju rohkem võimalusi, sest on võimalus õppida teiste pealt. Et sa näed, mida keegi teine oskab ja kõrvalt saab turvalises keskkonnas ka ise õppida. Ja minu meelest see oli kõige olulisem, et ma kogesin seda, et pinge on võetud miinimumini aga mulle on antud maksimaalsed võimalused õppida ja areneda ise.

(7) ...võib öelda, et meie koosõpetamine sujus ja saadud kogemust hindan ma kõrgelt.

Uurimise käigus selgus, et uuritavad järgisid koosõpetamise olulist eesmärki, teha kõike koos alustades planeerimisest kuni praktilise õppeaine läbiviimiseni välja, seda kirjeldavad allolevad näited 8-10. Planeerimises peeti väga oluliseks seda, et lepidi kokku alguses kohe sellest, et planeerimine on detailne ja olulised tegevused on paika pandud minuti täpsusega (näide 10). Loengute planeerimine oli oluline ja ka enamjaolt meeldiv osa protsessist (näited 8 ja 10). See ei pea olema eelduseks, aga nende koosõpetamise puhul oli see sobiv. See võimaldas koosõpetamist kogevatel üliõpilastel ka enda kohta uut avastada. Kogemus võimaldas enda kohta uut õppida (näited 8 ja 9).

(8)ettevalmistamise osa oligi vist minu jaoks kõige ägedam...loengute disainimine ja ideede väljamõtlemine ja vaidlemine, see oli kõige ägedam kindlasti.

(9) ...see oli mida ma enda kohta õppisin on see, et ma suudan näha laiemat pilti ja seda koos hoida.

(10) Et sellest oli väga suur abi planeerimisel, just täpne minuti täpsusega olid kõik olulised liigutused paika pandud...see oli meie kõigi ühine soov...

Koosõpetamise perioodi jooksul kogeti erinevaid asju, nagu selgub näidetest 11-13. Teatud osad olid ka eelnevalt olemas mõned eelarvamused (näide 11). Osad eelarvamused said koostöös kinnitust, aga teised õnnestus keerata õppimise kogemuseks (näide 12). Mõisteti paremini teineteise erinevusi ja nähti selles vastupidi hoopis võimalusi (näide 11). Protsessi alguses kogeti ka võrdlemist ja võistlusmomente (näide 13), mis protsessi edenedes asendusid koostööga.

(11) ...mul olid eelarvamused...me oleme erinevad inimesed ja meil on erinevad lähenemised õpetamisele üldse...ma õppisin tänu eelarvamusele...vastupidi see erinevus...ka see töötas...

(12) ...päris mitu eelarvamust said kinnitust, aga mõned pöördusid ringi...

(13) ...mingis mõttes oli alguses ka võrdlemist ja võistlusmomente...

Koosõpetamise protsess

Kuigi koosõpetamises oli oluline teha kõike koos ja ühiselt, siis kogesid uuritavad, et kujunesid siiski protsessis teatud oma rollid (näited 14 ja 15). Koosõpetamise jooksul said koosõpetavad üliõpilased rakendada kindlasti ka oma tugevusi. Nimetatavad rollid, mis intervjuude käigus esile kerkisid olid: ideede generaator, musta töö tegija, struktuuri ja süsteemi koostaja, mängulise osa rakendaja, kooshoidmine (näide 15). Koosõpetajad suutsid selle protsessi käigus üllatada teineteist kuid ka iseennast (näide 14). Loengute läbiviimist kogeti väga erinevalt. Seda mõjutasid ka õpilased, kes olid ise ka erinevad (näide 16). Koosõpetavatel üliõpilastel oli selles osas ka erinev eelnev kogemus. Samas kogeti, et just koos olles läbiviimise protsessis suutsid nad olla teineteisele palju toeks (näited 17 ja 18). Oma tugevuseks peeti just õppejõudude rolli kõrval ka üliõpilase rolli. See aitas mõista, mida õpetatavad üliõpilased kogevad ja samuti kuna õppeaine oli endal eelnevalt läbi tehtud, siis oli sellest palju abi. Lisaks kogeti samal ajal õppides nende õppeainete tuge, mida nad üliõpilastena õppisid, õpetamisprotsessi toetavatena (näide 19).

(14) Ma sain enda kohta päris palju teada, et ma ei teadnud, et ma olen selline algataja loomu poolest. Et mul tulebki palju ideid ja et mulle tohutult meeldis loengute disainimise osa.

(15) ...rollid jagunesid kuidagi täiesti spontaanselt...ideede genereerija....musta töö tegija...struktuurid ja süsteem...mänguline osa...kooshoidmine...kõigil olid oma rollid...

(16) Kindlasti õppisime töö käigus, et nii õppegrupid kui ka õppijad on erinevad ja õppetöö ettevalmistamisel peab seda arvestama.

(17) Koostöö tulemusena suutsime luua õppimist toetava meeskonna.

(18) ...et just see „koorilaulja“ tunne, et mul on tugi olemas...

(19) ...just see üliõpilasena, kuna meil oli palju samal ajal selliseid aineid, mida saime kohe katsetada...me just õppisime ja saime kohe praktikas proovida, et kas need toimivad...

Koosõpetamise käigus kogesid uuritavad, et siiski tuli ka palju maha panna oma individuaalseid mõtteid ja ideid, ning oluline osa oli tegutsemine läbi kompromisside (näited 20-22). Ilma

kompromissideta ei oleks nad enda sõnul suutnud teatud erinevusi ühildada (näide 20). Teinekord jällegi oli kompromissi saavutamine keerulisem ja takerdus pisisjade taha (näide 22).

(20) ...seda ma tundsin ka, et ma mingil hetkel pean minema kompromissidele, et ma pean mingis osas oma individuaalsust nagu ära andma. Et ma ei saa kõike võib olla sisse tuua, mida ma üksinda seal oleksin teinud. Aga samas see võib rikastada...

(21) ..peab saama neli inimest nagu ühtemoodi mõtlema, ühtemoodi tundma, ühtemoodi tahtma...

(22) ...ma ei saanud alati lasta fantaasial lennata....vaidlesime vahel tühistel teemadel, mitte ei pannud kogu energiat mingi ägeda asja loomise peale...

Väga oluliseks peeti koosõpetamises austust ja usaldust (näited 23 ja 25). Oluliseks peeti suhteid: heade suhete loomist ja nende hoidmist (näide 23). Suhtlemist omavahel peeti väga oluliseks. Kuna koosõpetavad üliõpilased polnud teineteise jaoks täiesti võõrad, vaid juba tundsid mingil määral, siis see kindlasti kiirendas usalduse tekkimise protsessi. Teineteise erinevused aga rikastasid koostööd (näide 24). Oluliseks peeti ka paindlikkust. Koosõpetamise tõhusaks toimimiseks oli vajalik ka teineteise jõustamine (näited 27 ja 28).

(23) Et kui oled teistega õpetamas, siis see usalduse küsimus on kõige olulisem. Kuidas sa tekitad seda usaldust? Sa pead inimest tundma. Et sa pead tundma tema tööstiili...

(24) Ma arvan, et erinevused väga palju rikastasid....

(25) Austus üksteise vastu ning teineteise kompetentside väärtustamine on koosõpetamine puhul väga olulised.

(26) Ainekursuse läbiviimine oli pingevaba ja tundsin, et saan oma kaasõppejõude usaldada.

(27) ...siis ma avastasin, kuidas meil nagu tekkis koos selline sünergia...

(28) ...võiks olla sünergia, kui on koos õpetamine...et see pigem minu jaoks koosõpetamise idee ongi see, et nagu ideid on rohkem ja inimeste summa on suurem, et nad hästi palju loovad koos midagi...mitte ei tõmba maha vaid just jõustavad...

Koosõpetamise protsessis hinnati ka väga juhendavate õppejõudude tuge ja soovitusi (näited 29-31). Esimest korda sellist kogemust läbides ei oleks nad enda sõnul suutnud ilma kõrvalise toeta hakkama saada.

(29) ...koosõpetamise käigus ei olnud ainult meie kui üliõpilased koos...meil oli ka õppejuht ja õppejõud toeks...see professionaalne praktika kogukond, kellelt me saime tuge ja nõu ja materjale...

(30) ...toimus pidev suhtlus kaasõppejõududega...vahetult enne loenguid kohtusime oma juhendajatega, kellelt saime vajalikke näpunäiteid ja moraalset tuge ning kes suunasid meid õpiväljundite saavutamiseks vajalike tegevuste planeerimisel...

(31) Professionaalse praktikakogukonna toetus aitas kaasa minu professionaalsele arengule.

Samuti peeti oluliseks, et õppeprotsessi meetodina sai lisada ka oma kogemuse jagamised, mis nende sõnul kõnetasid tegelikult üliõpilasi vahel rohkem, kui mõni akadeemiline osa (näited 32-34). Õpetati erinevaid õpilasi ja see tõestas neile, et midagi ette valmistades tuleb järgmisel korral olla valmis selleks, et kõik on hoopis teistmoodi (näide 35).

(32) ...me tõime just erinevaid kogemusi, enda poolseid kogemusi...igaüks sai oma külje selles osas sisse lisada...seepeale auditoorium kohe elavnes....see meetodina nagu hetkel töötas...

(33) ...et teine asi see, et mida rohkem me oma kogemust saime jagada, seda väärtuslikum see loeng oli...neli inimest, neli kogemust...

(34) ...tegelikult auditoorium elavnes siis, kui me hakkasime tooma oma kogemusi sinna juurde...

(35) ...suur erisus oli suhtumise osas õpilastel....ühed õpilased olid valmis jagama oma kogemusi....oli tunda, et nad olid meist targemad...see oli huvitav kogemus, sest see pani meid teistmoodi mõtlema ja tegutsema...

Vastastikune refleksioon koosõpetamisel

Vastastikust refleksiooni peeti koosõpetamisel väga oluliseks ja toetavaks teguriks (näited 36- 38). Peale igat õppetöö läbiviimist istuti kokku ja analüüsiti tegevusi ja oma tehtud tööd (näited 38 ja

39). Vastastikune reflekteerimine toimus aga pidevalt ka tundide läbiviimisel. Tõdeti, et teineteiselt oli väga palju õppida.

(36) Olen veendunud, et vastastikune refleksioon vaid toetas koosõpetamist. Praktilise kogemuse analüüs aitas selgusele jõuda enese tugevustes ja arengukohtades. Teadlikkuse saavutamine praktilise tegevuse, enesevaatluse ja teiste poolt saadud tagasiside kaudu tagas teadlikkuse iseendast õpetava isiku rollis, enesekindluse ning õpetamiseks ja koostööks vajaliku kompetentsuse.

(37) Et see nagu tekitab sellist mitmekülgset ja koolituse kvaliteedile annab kindlasti juurde. Ja näiteks sellele minu kogemusele mõju, kui ma jälgisin teist koolitajat...et mingeid vahendeid ja ma õpin sellest, et ma näen, kuidas see nagu õppijate peal töötab...

(38) ...loengujärgselt arutlesime ja analüüsisime koos läbitud protsessi tulemuslikkuse üle...

(39) ...keegi teine oskab sind vaikselt suunata....kuna teised näevad sind kõrvalt, analüüsivad sind kõrvalt...teised oskavad sinu tugevusi paremini näha...

Koosõpetamise väljakutsed ja võimalused

Koosõpetamises osalenud arutlesid ka oma narratiivintervjuudes selle üle, milline on hea koosõpetavate õpetajate/koolitajate arv. Enamuses oldi nõus selles, et võib olla neli inimest korraga pole ideaalne arv koosõpetamise osas (näited 40 ja 41). Seda põhjendati näiteks sellega, et kompromisse on raskem saavutada, kui inimesi on liiga palju (näide 40). Arvati, et õpilastel võib olla nelja inimest korraga klassi ees keeruline jälgida ning ühise aja leidmine võib ka osutuda väga keeruliseks (näide 41).

(40) Järgmine kord teeks teisiti. Meid oli neli, et ma võib olla koosõpetamise osas ei ole päris neljakesi õpilaste ees. Et seda ma tundsin tegelikult, et seal võib olla on nagu selline piir... kompromisse teha on raskem ja ühist aega samuti leida keerulisem...

(41) Arv natukene ikka mõjutab, et kindlasti lihtsam on kolmega koostööd teha, sest mida rohkem inimesi, seda rohkem pead arvestama teistega....kaks võib olla jällegi vähe, selles suhtes, et kui on vaja otsuseid vastu võtta...et kui kahe puhul üks jääb haigeks, siis oled ikka üksinda, aga kolme puhul, kui üks jääb haigeks, siis on kaks ikka....

Uuritavate ühine arvamus oli, et koosõpetamise läbiviimine oli väga töö- ja ajamahukas ettevõtmine, alustades väga pika eelplaneerimise perioodiga (näited 43-45). Planeerimise käigus mitmed asjaolud muutusid ja seeläbi ka seatud eesmärgid (näide 42). Keeruliseks osutus näiteks ühise aja leidmine, mis tekitas ka pingeid ja survestas (näide 45). Tundide planeerimise keskel tuli teha ka valikuid, mida õpetada ja vahel tuli valmis olla ka mõnest plaanitud tegevusest loobuda (näide 43 ja 46).

(42) Alguses olid ühed eesmärgid...me ei pidanud alguses niipalju osalema....lumepallina hakkas see edasi minema...tegelikult hakkasime täitma ülesandeid, milleks me ei olnud valmis...

(43) Töö oli mahukas, saime kasutada oma oskusi, teoreetilisi teadmisi, katsetada erinevaid meetodeid, õppida ootamatustega toimetulekut ja vajadusel tööd ümber korraldada....

(44) Kohtumised olid toredad, kuid samas ootamatult töö- ja ajamahukad. Kui grupis on neli inimest, siis kõigepealt tuleb kõik neli korraga ühele laienele ja kaasa töötama saada ning see polegi nii kerge.

(45) ...kokkusaamiste aegade leidmine oli tohutu peavalu...et oleks see kõigile sobiv aeg....

(46) Pisut tundsin küll ajalist survet, kuid teadsin, millistest punktidest olen valmis loobuma, kui aega peaks puudu jääma.

Eraldi toodi välja koosõpetajana uue kogemuse kogemine, uues olukorras olemine. Kui ollakse mitmekesi klassi ees, siis on vähem kogenudõpetajal on lihtsam ennast avada teiste õpetajate toel. Küll aga on ka siin oluline teineteisega arvestamine, kehakeel ja silmside (näide 47).

(47) ...esimene loeng oli päris hirmutav...uus kogemus...võõras tunne, kui pead üksinda rääkima...teineteise toetamine, et sa tead, et kui vaja siis teine võtab lihtsalt üle...pidev silmside....see toetamise tunne...

Põnev avastus uurijale

Uurijana sain uurimustöös teha ka ühe põneva avastuse. Uurimise käigus vältisin teadlikult küsimusi, mis viitaksid ühistele õpetamisviisidele või filosoofiatele ja selle olulisusele, nagu seda on eelnevates uuringutes ja artiklites välja toodud. Kuigi ma uuritavatelt seda ei küsinud, selgus, et koosõpetamisel on siiski oluline, et õpetamisestilid või meetodid oleksid siiski sarnastel alustel,

sest see muudab protsessi lihtsamaks ja paremaks (näited 48 ja 49). Kuid mitte ainult. Uuringust selgub ka huvitav asjaolu, et tegelikult annab siiski ka erinevaid õpetamisstiile lühiajaliselt ühildada (näide 48). Liiga palju erinevust polevat aga siiski hea. Mingid sarnased arusaamad ja printsiibid peaksid siiski kehtima. Uuritavate sõnul oli nende koosõpetamisele abiks pikk eelhäälestust, mis aitas teineteist paremini tundma õppida ja mõista millised on nende lähenemisviisid õpetamisele (näide 50).

(48) Aga samas see kombineerimine erinevalt, et see ongi nii et sa võtadki ja kombineerid neid erinevaid printsiipe või siis neid õpetamisfilosoofiaid või lähenemisi ja erinevaid õpetamise stiile...õppisin neid kombineerima...koosõpetamise eelduseks on ühiste eesmärkide seadmine ja nende mõistmine. Lisaks toetab koostööd ühine arusaam õpetamiseks, sarnased väärtused, õpetamisfilosoofia. Saadud kogemus kinnitas, et parim õppimise viis on õppimine läbi tegevuse.

(49) ...et see ongi, et ikkagi igal ühel on oma õpetamisfilosoofia, töösse suhtumise filosoofia. See et me teeme midagi koos, me ikkagi jääme igaüks iseendaks...

(50) ...päris raske oli leida seda ühist õpetamisstiili alguses, et seda klapitada ja tunnen, et väga suurt rõhku me pidimegi panema enne seda, et õppekava kokku panna, üldse üksteise tundma õppimisele....eelhäälestus selleks oli väga pikk...

Arutelu ja kokkuvõte

Uurimustöö eesmärk oli uurida, kuidas kogesid koosõpetamist üliõpilased, kes said võimaluse praktika käigus seda koos proovida.

Koosõpetamist kogevad õpetajad kogevad läbi koosõpetamise professionaalset arengut. Koostööd rakendavad õpetajad arenevad õpetajate koolitajateks ja juhtideks. (Gallo-Fox&Scantlebury, 2016). Eelnevaid väiteid kinnitab, et ka siinses uuringus osalenud hindasid oma kogemust väga kõrgelt ja pidasid seda rikastavaks ja enda professionaalsust arendavaks. Kuna koosõpetavad üliõpilased olid erinevad, siis nad tõid enda jaoks välja ka erinevad olulised muutused, mis koosõpetamise tulemusel neile osaks sai.

Koosõpetavad üliõpilased said kogemuse koostööprotsessist ja kogesid jagatud teadmiste loomise võimalust. Loodi ühised teadmised koosõpetamise kogemusest läbi analüüside ja ühise protsessi läbimise kaudu. Uuritavad pidasid kogemust ennast arendavaks ja oskasid mõista milliste väljakutsetega nad vastakuti seisid ja mida näiteks järgmisel korral teistmoodi teeksid.

Igal õpetajal on ainulaadne ja isikupärane stiil, mis iseloomustab tema tegevust. Täiskasvanute õpetaja käitumine õpetamis-õpetamissituatsioonis koosneb paljude rollide kombinatsioonist ning avaldub teatud käitumis- ja lähenemisviisides. Õpetaja käitumise valikud sõltuvad kogemustest, uskumustest, käsitutest ja väärtustest. (Märja, Lõhmus, Jõgi, 2003, 133).

Uuritavad kogesid oma koosõpetamise käigus seda, et nad on erinevad ja pidid protsessi toimimiseks tegema palju kompromisse, samas ei kogenud nad liiga suuri erinevusi. Mingil määral peavad siiski olema koosõpetavad õpetajad/koolitajad sarnased, sest liiga palju ületavaid takistusi ei võimalda tegelikult head koostööd teha. Ajal on koosõpetamises suur tähtsus. Olulised on nii planeerimine kui ka reflekteerimine peale igit tundi.

Õpetajate kogemus olla meeskond klassiruumis annab rikkalikult materjali ja hindamatuid kogemusi, see omakorda aitab õpetajal saada paremaks õpetajaks. See on õpetajale privileeg näha oma kolleegi jagamas oma teadmisi. (Harris&Harvey,2000).

Enda edu võtmeks koosõpetamises pidasidki uuritavad just detailselt planeerimist, mis ei olnud sugugi kerge ühildada ja siin nägid nad suurimat takistust selles, et neid oli neli ja see kujunes teatud mõttes arvuks, mis alati ei lihtsustanud otsuste ja valikute tegemist ning ühise aja leidmist. Toetavaks teguriks koosõpetamises peeti ka vastastikust refleksiooni. See võimaldab teineteiselt õppida.

Kuna koosõpetajad jagavad kogu kogemust koos, siis neil on pidevalt võimalus reflekteerida oma tegevust, mis otseselt mõjutab nende isiklikku ja kollektiivset tegevust. Koosõpetamine pakub eriti algajatele õpetajatele juurdepääsu rohkematele vahenditele, mis suurendavad nende võimalusi saada reflekteerivateks ja asjatundlikeks õpetajateks. (Wassell, 2005). Refleksiooni olulisus koolitaja/õpetaja isiklikus ja professionaalses arengus on äärmiselt oluline. Reflektatsioon on protsess, mille käigus inimene astub oma kogemusest tagasi, et tähelepanelikult ja püsivalt mõtiskleda selle tähenduse üle iseendale (Daudeline 1996).

Väga oluliseks pidasid uuritavad usaldust ja austust, need tekitavad turvatunnet meeskonnas ja soodustavad ka head koostööd. Usaldus ja austus on tootliku meeskonnatöö lahutamatud osad (Tisdell& Eisen, 2000).

Koosõpetamise kogemus pakub ka vastastikust tuge ja abi õppetundide kavandamisel ja rakendamisel, õpilaste edusammude hindamisel, professionaalsete probleemide jagamisel ja õpilaste õppimisvajaduste tegelemisel (Slabina, 2017). Kõige tähtsam on see, et koostöös võimaldab õpilastel paremini mõista õpetatavat sisu ja lihtsustab nendega suhtlemist, suurendades

seega individuaalset õppimispotentsiaali. (Buckley, 1999). Samamoodi nagu koosõpetajad lisavad ja loovad koos juurde vahendeid, mida koosõpetades kasutada, samamoodi luuakse koos ressursid, millega toetada õpilaste osalemist (Roth&Tobin, 2005).

Kõik uuritavad kinnitasid, et oleksid nõus ja isegi huvitatud uuesti koosõpetamist kogema, kuid seekord sooviksid nad teatud enda jaoks olulisi tingimusi ise kehtestada. Järgmise kogemuse ajal oleksid nad palju enesekindlamad.

Siinse uurimuse tulemused kinnitavad ja toetavad varasemaid andmeid ja uuringuid, mis kirjeldavad koosõpetamist ja selle kasulikkust õppeprotsessile ja enesearengule.

Uurijana oleks huvitav teada ka seda, kuidas kogesid koosõpetamist sellest protsessis osalenud õppijad, kui nende õppejõududeks olid korraga neli üliõpilast/õppejõudu. Järgmises uuringus oleks huvitav uurida koosõpetamise kogemusena nii koosõpetajate kui ka seda kogevate õpilaste kogemust.

Tänu sõnad

Uurimus on valminud tänu andragoogika üliõpilastele, kes andsid võimaluse oma koosõpetamise kogemust nii lähedalt uurida. Tänan Teid selle usalduse eest. Suur tänu juhendaja Phd Halliki Põlda, kelle kindlakäeline suunamine, põhjalik ja innustav juhendamine aitasid mul selle artikli valmimiseni jõuda ning arenesin seeläbi nii andragoogi kui ka uurijana. Tänan ka retsensent Katrin Aavat oma aja pühendamise eest retsenseerimisel, kes ka koos Pille Slabinaga olid suureks inspiratsiooniks koosõpetamise teema valikul.

Kasutatud kirjandus

Anderson, R. (2007). Thematic Content Analysis (TCA). Descriptive Presentation of Qualitative Data. *Institute of Transpersonal Psychology*. Retrieved from:

<http://rosemarieanderson.com/wp-content/uploads/2014/08/ThematicContentAnalysis.pdf>
(30.05.2019).

Austin, V.L. (2001). Teachers' Beliefs About Co-Teaching. *Remedial and Special Education*. Kõide 22, nr 4, Juuli/August, 2001, 245-255. Retrieved from:

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074193250102200408>

Barnett, B., Daughtrey, A. & Wieder, A. (2009). *Collaboration: Closing the Effective Teaching Gap*. CTQ Center for Teaching Quality.

Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509717.pdf>

Buckley, F.J. (1999). *Team Teaching. What, Why and How*. SAGE Publications.

Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.4135/9781452220697>

Cook, L. (2004). Co-Teaching: Principles, Practices and Pragmatics. *New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting*. April 29, 2004. Retrieved from:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf> (29.05.2019).

Cook, L. & Friend, M. (1993), *Educational Leadership for Teacher Collaboration*.

Program Leadership for Serving Students with Disabilities. Retrieved from:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372540.pdf> (29.05.2019).

Daudelin, M. W. (1996). Learning from Experience Through Reflection. *Organizational Dynamics*, Vol. 24, 3, 36-48. Retrieved from: <http://www.questsandsummits.com/Learning> (29.05.2019).

Denzin, N. (1970) An introduction to triangulation. *UNAIDS Monitoring and Evaluation Fundamentals*. 2010 (p.14) Retrieved from:

http://www.unaids.org/sites/default/files/sub_landing/files/10_4-Intro-to-triangulation-MEF.pdf

EKKS – "Eesti keeletelevastõnaraamat" 2009. <https://www.eki.ee/dict/ekss/index.cgi?Q=kollaboratsioon&F=M>

Eisen, M. J. (2000). New Directions for Adult and Continuing Education. *The Many Faces of Team Teaching and Learning: An Overview*, no. 87(p. 6), 2000. Jossey-Bass.

Finlay, L. (2008). A dance between the reduction and reflexivity: Explicating the "phenomenological psychological attitude" *Journal of Phenomenological Psychology*, 39, pp. 1-32. "The Phenomenological attitude". Retrieved from: <http://linda.finlay.co.uk/wp-content/uploads/2014/05/The-phenomenological-attitude.pdf>

Friend, M. & Cook, L. (2013). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*, 7th Edition. Pearson.

Gallo-Fox, J., & Scantlebury, K. (2016). Coteaching as professional development for cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 191–202. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2016.08.007>

Haridus- ja Teadusministeerium. (2017). Eesti elukestva õppe strateegia 2020. *European Commission*, 1–28.

<https://doi.org/https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

Harris, C. & Harvey, A. N. C. (2000). New Directions for Adult and Continuing Education. *The Many Faces of Team Teaching and Learning: An Overview*, no. 87 (p. 31, 32), 2000. Jossey-Bass.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). Uuri ja kirjuta. Kirjastus Medicina. Tallinn

Heidmets, M., Eisenschmidt, E., Erss, M., Kikas, E., Poom-Valickis, K., Slabina, P., ... Vinter, K. (2017). Õpikäsitus: teooriad, uurimused, mõõtmine. Analüütiline ülevaade. Retrieved from http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/55716/Opikasisus_Kirjanduse_ylevaade_TLY.pdf?sequence=3&isAllowed=y%0Ahttp://hdl.handle.net/10062/55716

Karm, M. (2007). Refleksioon koolitaja õppimises. *Eesti Täiskasvanukoolitajate Professionaalsuse Kujunemise Võimalused*. (Doktoritöö).

Laherand, M.L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn. OÜ Sulesepp.

Laughlin, K., Nelson, P. & Donaldson, S. (2011). *Successfully Applying Team Teaching with Adult Learners*. Journal of Adult Education vol 40, nr 1 (p. 12, 13, 16), 2011. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ961997.pdf>

MacAlpine, L. (2016). Why might you use a narrative methodology? A story about narrative. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 4(1), 2016, 32–57. doi: <http://dx.doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.02b>

Maguire, M. & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *Dundalk Institute of Technology*. Vol, nr 3 (Autumn, 2017). Retrieved from: <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335/553> (30.05.2019).

Merriam, S.B. & Grenier, R.S. (1981). *Qualitative Research in Practice. Examples for Discussions and Analysis*. Second Edition. Jossey-Bass. A Wiley Brand. Retrieved from: <https://books.google.ee/books?>

[id=PL59DwAAQBAJ&pg=PP5&hl=et&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://doi.org/10.1016/J.TATE.2012.05.006)

(2019)

Mikser, R. (2013). Õpetajaharidus. Rmt. R. Mikser (toim.). *Haridusleksikon*. (lk 254). Tallinn. Eesti Keele Sihtasutus.

Märja, T., Lõhmus, M., Jõgi, L. (2003). *Andragoogika. Raamat õppimiseks ja õpetamiseks*. (lk 133). Tallinn. Kirjastus Ilo.

Pedastsaar, T. (2013). Õppevahendid. Rmt. R. Mikser (toim.). *Haridusleksikon*. (lk 265). Tallinn. Eesti Keele Sihtasutus.

Rytivaara, A. & Kershner, R. (2012). Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 999–1008.

<https://doi.org/10.1016/J.TATE.2012.05.006>

Roth, W. M. & Tobin, K. (2005). Coteaching: from praxis to theory. *Counterpoints*. Vol 294. *Teaching Together, Learning Together*. (p. 5-26). The Peter Long Publishing Group.

Skorobogatov, G. (2009). Arusaam refleksioonist täiskasvanukoolitaja refleksiiivses praktikas. Tallinna Ülikool. (Magistritöö).

Slabina, P. (2017). [Koostoine õpetamine – ajavõit ja paremad tulemused](http://opleht.ee/2017/05/koostoine-opetamine-ajavoit-ja-paremad-tulemused/). *Õpetajate Leht*.

Retrieved from: <http://opleht.ee/2017/05/koostoine-opetamine-ajavoit-ja-paremad-tulemused/>

Special Education Resource Center. (2004). Six Approaches to Co-Teaching

Retrieved from: <https://ctserc.org/component/k2/item/50-six-approaches-to-co-teaching>

TEA taskusõnastik. (2017). *Inglise-Eesti. Eesti-Inglise*. Tallinn. Juurdetrükk. TEA Kirjastus. ISBN 978-9985-71-307-5.

Top Education Degrees. What is Collaborative Teaching? Retrieved from:

<https://www.topeducationdegrees.org/faq/what-is-collaborative-teaching/>

Tisdell, E. J. & Eisen, M. J. (2000). New Directions for Adult and Continuing Education. *The Many Faces of Team Teaching and Learning: An Overview*, no. 87 (p. 86), 2000. Jossey-Bass.

Vosloo, J. J. (2013). A sport management programme foreducatortraining in
accordancewiththediverseneeds of South africanschools. Retrievedfrom:
https://dspace.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/12269/Vosloo_JJ_TOC.pdf?sequence=1

Väljataga, M. (2008). Rändavad mõisted. Narratiiv. *Ajakiri Keel ja Kultuur*, nr 08-09, 2008, 14.
Retrievedfrom:<https://keeljakirjandus.eki.ee/684-697.pdf>

Wassell, B. A. (2005). Coteaching as a siteforcollaborativeresearch. *Counterpoints*. Vol 294.
TeachingTogether, LearningTogether. (p. 121-139).The Peter Long Publishing Group.

ARTIKLID 2011

ARTIKLID 2012

ARTIKLID 2013

ARTIKLID 2014

ARTIKLID 2015

ARTIKLID 2016

ARTIKLID 2017

ARTIKLID 2018

ARTIKLID 2019

ARTIKLID 2020

ARTIKLID 2021

ARTIKLID 2022

ARTIKLID 2023

Otsi

Privaatsusreeglid

© 2025 Tallinna Ülikool | Haridusteaduste instituut | Andragoogika | CC BY-NC-ND 4.0