

Koosõpetamise võimalused ja väljakutsed üliõpilaste hinnangul

Rauno Põld

Annotatsioon

Uurimuse eesmärk on kirjeldada Tallinna Ülikooli andragoogika BA I ja III aasta tudengite narratiivsete vastuste kaudu, kuidas defineeritakse koosõpetamist ning millised on kogemuste põhjal ilmnevad koosõpetamise võimalused ja väljakutsed. Kokku oli valimis neli I ja kolm III aasta tudengit, kes kõik vastasid viiele poolstruktureeritud intervjuu küsimusele. Uuringust selgus, et koosõpetamist vaadeldakse läbi kindla prisma ning eristatakse selgelt koosõpetamise arusaamale vastavat ja mittevastavat õpitegevust. Intervjueeritavad tõid välja, et koosõpetamise põhilised märksõnad on: kommunikatsioon, vastutuse jagamine, selged rollid ja planeerimine. Lisaks selgus, et õppijate hinnangul on oluline, et kui koostöiselt on õpetamas rohkem kui kaks juhendajat, siis oleks oluline valida vastutav õpetaja, kes seab konkreetsed raamid õppetegevuseks.

Võtmesõnad: *koosõpetamine, kvalitatiivne sisuanalüüs, koosõpetamise võimalused, koosõpetamise väljakutsed.*

Sissejuhatus

Haridusmaastikul on üha trendikamaks muutunud sõna *koostöö*. Koostööd eeldatakse kaasõppijatega, õppejõududega, aga ka kogukonnaga. Ühtlasi suunatakse üha rohkem üldhariduskoolide ning ka ülikoolide õpetajaid/õppejõude lõimima oma aineid, et suunata õppijad leidma seoseid suurema pildiga. Seda väidet ilmestab selgelt „Põhikooli riikliku õppekava” õppimise käsituse viies punkt: „Õppetegevus ja selle tulemused kujundatakse tervikuks lõimingu kaudu”. “Kompetentsikeskuste arendamine Tallinna Ülikoolis ja Tartu Ülikoolis” 2016-2018 arendati ühistööna välja „Õppejõudude professionaalse arengu toetamise mudel”, kus on toodud ühe professionaalset arengut toetava tegevusena: Õppejõud jagavad parimaid praktikaid ja õpetamiskogemusi ning õpivad üksteiselt. Neid näiteid võiks tuua veel ohtralt.

Kuid lisaks lõimitud õppele on Tallinna Ülikooli andragoogika eriala õppejõud praktiseerimas koosõpetamist erinevate õppeainete raames, lõimimata otseselt kahte eraldiseisvat

ainet. See tähendab, et kursus on loodud koostöiselt ning ülesanded on jagatud võrdselt ja mitte alati lähtudes üksteise ainespetsiifikatest. Katrin Aava ja Piret Slabina on öelnud: „koostöine õpikultuur võimestab õpetajaid, suurendab eneseusaldust, annab julgust situatsioone juhtida ja suurendab agentsust” (Kohm & Nance, 2009, viidanud Aava & Slabina, 2019).

Pean autorina oluliseks mõtestada lahti tööga seotud olulised mõisted. Sõna koostöö selgituseks annab Eesti Keele Instituudi Sõnaveeb vastuseks: „mitme isiku, isikute rühma vm üheskoos töötamine või tegutsemine”. Lisaksin omalt poolt täienduseks: mitme isiku, isikute rühma vm üheskoos eesmärgipärane töötamine või tegutsemine. Teine oluline tööd läbiv mõiste on „koosõpetamine” (*co-teaching*). Selle mõiste osas on pilt kirev, sest sarnaselt koosõpetamisele kasutatakse ka mõisteid „ühesõpetamine” (*collaboration*) „tiimis õpetamine” (*team teaching*), „koostöine õpetamine” (*cooperation*). Cook ja Friend (2016), viidanud SERC (s.a) selgitavad koosõpetamist kui kahe või rohkem sertifitseeritud kolleegide koostööd, kus kokkulepeliselt jagatakse tunni läbiviimise vastutust ühendatud ressursside ja vastutusega. Tiimis õpetamist defineerib Davis (1995), viidanud Halverson (s.a) kui kõiki korraldusi, mis hõlmavad kahe või enama osaleja koostööd planeerides ja kursust läbi viies.

Allikate läbitöötamise käigus ei suutnud ma leida piisavaid selgitusi, miks peaksin ühte mõistet eelistama teisele, ehk olulist erinevust ma ei tuvastanud ja seetõttu käsitlen antud mõisteid selles töös sünonüümidenä. Oluline on siiski öelda, et kõikide mõistete puhul on oluliseks ajendi ühisnimetaja koostöö ja ühise eesmärgi nimel tegutsemine, mitte konkurents. Kokkuvõtlikult lähtun Johnson ja Põlde (2018) poolt viidatud Goetz (2000), Morelock, jt (2017) koosõpetamise definitsioonist: „kahe või enama õppejõu eesmärgistatud koostöö õppeprotsessis, mis hõlmab ainekursuse planeerimist, läbiviimist ja hindamist ning toimub ühises füüsilises ruumis”.

Andragoogilisest vaatepunktist on teema oluline. Koosõpetamist kui sellist on uuritud vähe, enamasti üldhariduskoolide näitel. Uurimus tõukub Kelly Saatmanni (2019) ja Renna Värniku (2020) samalaadsetest uuringutest, kus Saatmann (2019) oma seminaritöös uuris koosõpetamist praktiseerinud üliõpilasi ja nende kogemust koosõpetamise läbiviijatena ning Värnik (2020) oma magistritöös uuris koosõppimisele tähenduse andmist läbi kogemuse. Selle uurimuse eesmärk on uurida lähemalt üliõpilaste konkreetseid seisukohti koosõpetamise positiivsetest ja negatiivsetest pooltest ehk analüüsida, millised on koosõpetamise võimalused ja väljakutsed õppetegevuses. Siit tulenevalt sõnastan uurimuse probleemi: kuidas kogevad koosõpetamist üliõpilased ja millised on koosõpetamise võimalused ja väljakutsed nende hinnangul? Et vastuste võimalikult suur variatiivsus ning jagatav kogemus oleks laialdasem, olen

valimisse võtnud andragoogika eriala I ja III aasta tudengid, I kursusel neli vastajat ning III kursusel kolm vastajat.

Koosõpetamine ja uurimuse võimalikud lähtekohad

Koosõpetamise ellukutsumine ülikoolis baseerub erinevatel ajenditel. Selleks võib olla piiratud ressurssidega toimetulek ning kasvav konkurents (Lõhmus, Narits & Ugur, 2019). Teisalt võib olla selleks õppejõudude omaalgatuslik plaan, et toetada enda ja partneri/partnerite professionaalset enesearengut. Liebel, Burden ja Heldal (2017), (viidanud Lõhmus, Narits & Ugur, 2019) toovad oma õpetamiskogemust reflekteerides esile, et kui üks õppejõud annab ühte ja sama kursust aastast aastasse, võib kursus ajakohasuse kaotada. Seesuguste kursuste jätkuv lugemine võib pidurdada õppejõu arengut ja tekitada rutiini, mis paistab tõenäoliselt välja ka tudengitele ja vähendab kursuse tulemuslikkust. Ühtlasi võib olla ellukutsumine seotud ka alustava õppejõu toetamise eesmärgil, kus kogenud õppejõud loob ja viib ellu kursust koos algajaga. Sellist vormi saab kirjeldada ka alluvussuhte vormi kaudu, mille puhul koostöö toimub hierarhilise koostöö mudeli alusel, kus protsessi eest vastutab kogenum õppejõud, jagades ülesandeid assistentidele, antud artikli mõistes alustavale õppejõule (Lõhmus, Narits & Ugur, 2019). Teisalt võime uue töötaja sisseelamist vaadelda ka mentorlussuhtena, kus kesksel kohal on huvi indiviidi arengu ja jätkusuutlikkuse osas (Friedman & Phillips, 2002, viidanud Rohtjärv, 2015). Teise võimaliku koostöö struktuurina saab rakendada sünergilise koostöö mudelit, kus vastutus on jagatud ühtlasemalt, vahetatakse ideid ja praktikaid, mis kutsub esile ka suuremat isiklikku õppimist (Lõhmus, Narits & Ugur, 2019).

Koosõpetamine ja koostöö kolleegide vahel pole samatähenduslikud. Koosõpetamises osaleb korraga kaks või rohkem õpetajat ning see kätkeb endas koostöö kõiki kolme etappi: ühiselt planeerimine, koosõpetamine, ühishindamine ja tegevuste analüüs (Slabina, 2017). Koostöö eesmärgid võivad olla erinevad: info omandamine; analüüsioskuste arendamine; sotsiaalsete oskuste arendamine; koostöö edendamine; demokraatlike harjumuste kujundamine; erinevate kogemuste, arusaamade, seisukohtade ja hoiakute väljatoomine ja tunnustamine; uute ideede ja lahenduste genereerimine ning elluviimine; võimaluste loomine üliõpilastele iseennast tundma õppida ning tulevast eriala paremini mõista (Light, Cox, Calkins, 2009, viidanud). Koostöiselt õpikultuuri planeerimine võimestab õpetaja enda eneseusaldust ning julgust sitatsioone juhtida (Kohm & Nance, 2009), seeläbi areneb õpetaja motivatsioon, enesetõhusus, pühendumus,

mõjuvõim ja ekspertsus (Cross, Davis, & O'Neil, 2017, Luechauer & Schulman, 1992, viidanud Aava & Slabina, (2019).

Koostöiselt õpetades saavad õpetajad üksteist innustada, inspireerida, jagada praktikaid ja teadmisi. Omavahel saab vahetada ideid ning koostöiselt kujundada parim võimalik lahendus (Põlda & Johnson, 2018). Seega on koostöiselt õppetööd planeerides õpetaja aktiivselt arendamas enda professionaalset identiteeti, olles aktiivselt õppija kingades ning omavahel moodustavad justkui eraldi õppiva grupi. Tõhusas koostöös on kõik osapooled võrdväärselt ja koos osalemas, julgetakse võtta erinevaid rolle ning ollakse pidevas kommunikatsioonis (Oakley et al., 2004, viidanud Värnik 2020).

Kelly Saatmann (2019) oma uurimistulemustes kinnitab demokraatlike harjumuste kujundamist, kus koosõpetamise käigus kogesid uuritavad, et siiski tuli palju maha panna oma individuaalseid mõtteid ja ideid ning oluline osa oli tegutsemine läbi kompromisside. Koosõpetamist võib vaadelda kui probleemilahendust. Probleeme, mida koosõpetamine lahendab, on mitmesuguseid. Cook & Friend (1993) toovad välja, et probleemikeskne lähenemine on üks koostöise õpetamise võimalikke viise. Siinkohal soovitavad autorid hästi hoolikalt jälgida samme, et fookus püsiks alati probleemil ja selle lahendamisel. Sammudeks on nimetatud:

1. Probleemi lahendamise ettevalmistus, mis tähendab, et koostöist õpetamist korraldavad õpetajad veenduvad, et saadakse üksteise lähtekohtadest aru ning mõistetakse ühist eesmärki.
2. Probleemi identifitseerimine on samm, mida tuleb hoolikalt silmas pidada. Siinkohal on oluline, et õpetajad mõistaksid tõelist probleemi ega kalduks liialt kõrvale. Omavahelised arusaamad tuleb rääkida lahti, tuleb veenduda, et kõik on ühisel joonel.
3. Alternatiivsete lahenduste genereerimine tähendab identifitseeritud probleemi võimalike lahenduse lauale toomist. On oluline, et kõik mõtted saaksid kirja. Siinkohal aitab *brainstorming* meetod.
4. Võimalike lahenduste hindamise faasis tuleb otsa vaadata kõikidele pakutud ideedele ning neid omavahel siduda ning selekteerida. Kõikide lahenduste puhul tuleks mõelda kõikvõimalikele positiivsetele ja negatiivsetele külgedele. Selle faasi tulemusena võiks olla sündinud vähemalt 2-3 võimalikku ja läbimõeldud lahendust.

5. Lahenduse valimine ja detailne planeering siinkohal võib arvestada varasemat kogemust, olemasolevaid vahendeid ja teadmisi õppijast. Kui on lahendus valitud, tuleb luua detailne plaan, kus iga vastutusala peaks olema selgelt jagatud. Kindlasti tuleb juurde märkida aeg, millal lahenduse efektiivsust hinnatakse.
6. Valitud lahenduse hindamine toimub siis, kui plaani on mõnda aega rakendatud. Üheskoos vahetatakse kogemusi ja hinnatakse efektiivsust. Siinkohal tuleb kriitiliselt mõelda ja otsustada, kas plaaniga jätkatakse või mitte. Võib ka juhtuda, et ellu on vaja viia muudatusi või valida muu laual olnud lahendus (Cook & Friend, 1993).

Koosõpetamine saab olla lahenduseks erinevate õppijate märkamiseks, nende eripärade maksimaalseks võimalikuks arvestamiseks ning individuaalse arengu toetamiseks (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2005) - täiendab lisaks poliitdokumendile ka teadusallikaga. Üldhariduskooli kontekstis on selline probleem aktuaalne, kus 30-pealises klassis on toimetamas üksainus õpetaja, kes, lisaks tundide ettevalmistamisele, peab kõiki õppijaid pidevalt ka tagasisidestama. Sellises olukorras jääb lapse individuaalsus kergesti tagaplaanile. „Koosõpetamine tähendab igasugust koostööd klassiõpetaja ja abiõpetaja, õpetaja, kolleegi või mõne muu professionaali vahel“ (IBIS). Siit tulenevalt võib väita, et eesmärgipärane ühine lähenemine ja probleemi lahendamine võib toimuda erinevatel viisidel, toimides siiski koosõpetamisena. Pille Slabina (2017) on toonud välja, et lähtuvalt õpetamise eesmärgist ja õpetajate valmisolekust räägitakse koosõpetamise kuuest viisist, mis erinevad peamiselt selle poolest, millises ulatuses koos õpetavad õpetajad õppeprotsessi juhtimisse panustavad.

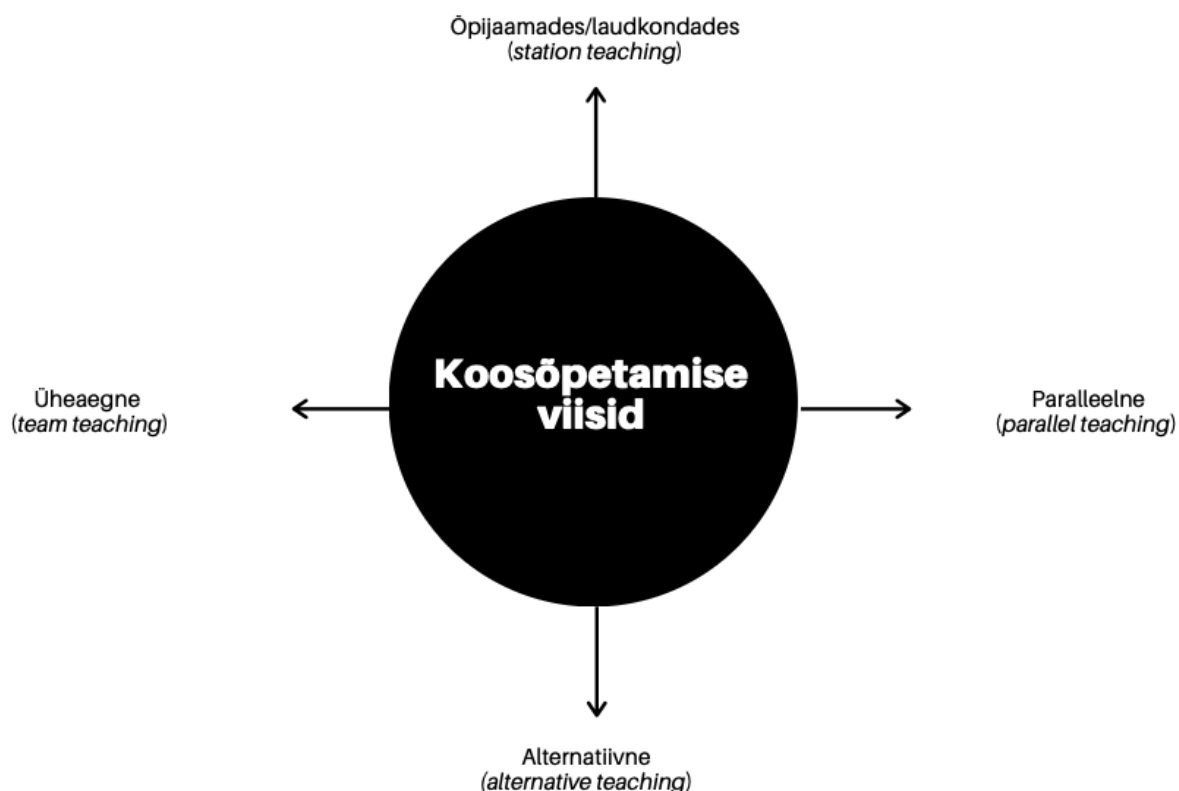
Teine oluline probleem, mida koosõpetamine lahendab, on õpetajate isoleeritus. Kui igapäevaselt ollakse harjunud olema oma ala spetsialistid, tegelema oma teemavaldkonnaga kinniselt, seadma eesmärgid, õpiväljundeid ning valima metoodikat üksi, siis koosõpetamine pakub võimalust õppida teineteise lähenemisviisidest, pakkudes uutmoodi kogemusõpet. Oma tööle saab õpetaja tagasisidet enamasti vaid õppijate vaatest, ent vajalik tagasiside kolleegilt jääb saamata. Koosõpetamine pakub vajalikku tunnustust, see võimaldab indiviidil näha oma tööd positiivsena, sest vastastikune refleksioon on toetav (Leikop, 2018). Maslow' teooria toob välja erinevad inimese põhivajadusi kirjeldavad tasandid, kus eelviimaseks tasandiks on tunnustuse vajadus. „Asjakohane tunnustus ei ole mitte lihtsalt viisakus, vaid elutähtis inimlik vajadus“ (Taylor, 1992, viidanud Ehala 2018, lk 147). Kelly Saatmann (2019) toob oma töö tulemustes veel välja, et uuringus osalejad hindasid kogetud koosõpetamise kogemust väga kõrgelt ning pidasid seda rikastavaks ja

enda professionaalsust arendavaks. See võimalus tagab koosõpetamine asjaosalistele ühe olulise põhivajaduse: olla tunnustatud, mis omakorda mõjutab tugevalt indiviidi enesehinnangut ja seeläbi professionaalset enesearengut.

Koosõpetamise võimalikud mudelid

Nagu varasemalt mainitud, siis koosõpetamises osaleb vähemalt kaks õpetajat ning koosõpetamine eeldab koostöö kolme faasi täitmist: ühiselt planeerimine, koos õpetamine ja ühishindamine/tegevuste analüüs. Sõltuvalt sellest, milline on õpetamise eesmärk ning koos õpetavate õpetajate individuaalne valmisolek ja oskused, siis eristatakse korraldatud uuringute põhjal kuut erinevat koosõpetamise meetodit (Slabina, 2017). Kõige lihtsamaks mudeliks peab Slabina (2017) „üks juhib, teine vaatleb“ ning „üks juhib, teine assisteerib“. Neid mõlemaid mudeleid on kasutatud ka alustava õpetaja toetamisel, kus vanemat kolleegi vaadeldakse ning ühel hetkel vanem kolleeg kaasab ka nooremat kolleegi tegevustesse, kus esialgu hoiab noorem kolleeg pigem assisteerivat rolli. Ühtlasi võib toimida „üks juhib, teine assisteerib“ meetod ka kahe võrdsel positsioonil oleva kolleegi vahel, kus teemade juhtimine on pädevuste või mõnel muul alusel jaotatud ning mittejuhtivas rollis olemine tähendab kolleegi abistamist, kas siis õppijate personaalse toena, küsijate märkamisena jne.

Ülejäänud nelja koosõpetamise tüüpiliste viisidena (joonis 1) on erinevates allikates viidatud just Cook & Friend (1993) teooriale.



Joonis 1. Koosõpetamise viisid Cook & Friend teoorial (autor)

1. Õpijaamades/laudkondades (*station teaching*) õpetamine, mis tähendab samaaegset õpetamist, kus õppijad saavad liikuda laudkonnast laudkonda, kus igal laudkonnal on oma selge üldteemaga seonduv alateema (Cook & Friend, 1993).
2. Paralleelne õpetamine (*parallel teaching*) tähendab samaaegset õpetamist, kus üks grupp on jagatud kaheks, kuid edasiantav teema ja sisu on sama. Siinkohal on soovitatav alustada teema tutvustamisega ühiselt ühisruumis ning töö tegemiseks jaguneda gruppideks, nii välditakse ülesannetest erimoodi arusaamist ja segadust, ühtlasi tekitab seotuma tunde (Cook & Friend, 1993). Selle meetodi boonuseks saab välja tuua grupi parema haldamise võimalust ning individuaalse lähenemise suuremat võimalikkust.
3. Alternatiivne õpetamine (*alternative teaching*) võimaldab ühe suurema grupiga töötamisel eraldada edasijõudnud või mahajääjad üldisest. Siinkohal on kolleegid jagatud nagu

paralleelse õpetamise puhulgi, üks juhendab üldist gruppi ja teine eraldatud gruppi (Cook & Friend, 1993). Eraldatud grupi ohuks on õppijatele valesignaali saatmine sellega, et neid pidevalt eraldatakse. Kui võimalik, võiks gruppides käivaid õppijaid aeg-ajalt vahetada, pakkudes kõikidele diferentseeritud õppe võimalust

4. Üheaegne õpetamine (*team teaching*) tähendab ühiselt õpiruumis viibimist, kus teemad jagatakse kätte ühiselt. Õpetajad vahetavad kordi, millal keegi juhendab arutelu või ülesande sisu. Kui üks räägib, võib teine samaaegselt teha märkmeid tahvlile või demonstreerib räägitavat. Siinkohal saavad juhendajad korraldada ka rollimänge või küsimuste küsimist. See lähenemine tähendab, et juhendajate vahel on kõrgel tasemel usaldus. (Cook & Friend, 2004).

Koosõpetamise võimalused ja väljakutsed

Ameerika Ühendriikides haridusteamadega tegelev agentuur *State Education Resource Center* korraldas aastal 2016 uuringu, mille eesmärk oli uurida koosõpetamise edulugusid ning väljakutseid. Sellest uuringust tuli välja, et õppijad on oma tagasisides hinnanud õpijaamades/laudkondades (*station teaching*) meetodit kõige meeldivamaks, kus soov osaleda ja õppida oli kõrge. Selle põhjuseks oli suuresti selge arusaam, mis on ülesanne ning kes on juhendaja. Koosõpetamisel võib kujuneda takistuseks selgete piiride kokkuleppimine ning juhendajate vaheline selge ülesannete jaotuse puudumine (Lynch, 2020), mis õppijate jaoks tähendab segadust, kus ei mõisteta täpselt näiteks “kelle poole tuleks pöörduda korralduslikke küsimustega” ning “kuidas toimub tööde hindamine ja tulemuste saamine”. Õppijates võib segadust tekitada õppejõudude erinev tagasisidestamise viis (Leavitt, 2006) ja pedagoogiliste võtete ja õpetamisstiilide erinevus (Bullough et al., 2003; Kamens, 2007).

Inimesed on erinevad ja sellepärast on ka õppijatel õppimiskogemus erinev. Võrdluses esimese lõiguga on õppijad toonud välja, et koosõpetamise korral on tagasisidet töödele ja küsimustele jagamas rohkem kui üks õpetaja, mis võimaldab tagasisidel olla mitmekülgne ja toetav (Wadkins, Miller & Wozniak, 2006).

“Koosõpetamise võimalus on õppida kaasõppejõult, jagada temaga vastutust, märgata kõigi õppijate vajadusi” (Põlda & Johnson, 2018). Koostöiselt tundide läbiviimine võimaldab õpetajatel ka soovitud käitumisi nn “mudeldada”, kus õppejõud saavad dialoogi ellu äratamiseks alustada argumenteerimist omavahel ja kaasates seega ka õppijaid, oluline on, et selle dialoogilisuse ja

koostöö korraldamise olulisus tõuseb esile ka osalevate õppijate jaoks, sest nende panus mitmekesistab ja rikastab õppeprotsessi suurel määral (Põlda & Johnson, 2018). Lähtudes andragoogilistest põhimõtetest, siis õpetaja on õppijaga võrdväärne partner, kus koostöiselt kujundatakse keskkond, milles on tagatud parim võimalik keskkond õppija intellektuaalseks ja sotsiaalseks arenguks (Hansen & Stephens, 2000; Johnson & Johnson, & Smith, 2014, viidanud Värnik, 2020).

Valim, metoodika ja andmete analüüs

Grupis õppides tekivad tähenduslikud grupisuhted, mis paratamatult mõjutavad indiviidi vaateid ja kogemust (Kekk, 2012). Uuringu sihtpärane valim moodustab Tallinna Ülikooli andragoogika bakalaureuseõpe I ja III aasta tudengitest (n=7), neli intervjuueeritavat I aastalt ja kolm III aastalt. Intervjuueeritavad valisin välja rakendades esmalt mugavusvalimi metoodikat (Rämmer, 2014), et selgitada mõlemalt kursuselt tõenäolised osalejad ning edasise valimi moodustamiseks kasutasin lumepallivalimit (Rämmer, 2014), kus esmased intervjuueeritavad levitasid kursusel infot ja reageerijad moodustasid kokkuvõtliku valimigrupi. Andmeid kogusin poolstruktureeritud individuaalsete kirjalike intervjuudega, et toetada indiviidi tempost lähtuvalt reflektiivset mõtestamist. Intervjuu koosnes viiest avatud küsimusest, mille eesmärk oli toetada narratiivsust. Inimesed küll jutustavad lugusid, ent neid lugusid analüüsides saavad neist narratiivid, millest uurija leiab peidetud lood, et teha need kuuldavaks ja siduda need teoreetilise käsitlusega (Laherand, 2008, 162).

1. Kuidas mõtestad lahti mõistet „koosõpetamine“ lähtudes oma kogemusest?
2. Mitmes ülikooli aines oled osalenud, kus on rakendatud koosõpetamise meetodit?
3. Räägi lühidalt, milline on olnud Sinu üks positiivne kogemus koosõpetamise meetodil korraldatud aines?
4. Mille poolest erineb koosõpetamine üksinda õpetamisest üliõpilase jaoks?
5. Räägi lühidalt, milline on Sinu üks negatiivne kogemus koosõpetamise meetodil korraldatud aines?

Olles eetiliste põhimõtetega kooskõlas, osalevad uuritavad uuringus vabatahtlikult, olles selgelt teadlikud selle uuringu eesmärgist ning andmete edasisest kasutamisest. Intervjuus osalejate anonüümsuse tagamiseks asendasin analüüsides vastajate pärisnimed pseudonüümidega, kasutades tähest ja numbrist koosnevat koodi: I aasta õppijad vastavad tähele A ja III aasta õppijad vastavad

tähele B, juurde lisatud numbrid on määratud juhuslikkuse alusel. Selleks, et mõista sügavuti vastuste keelt ning narratiivi ja suuta luua neist selged kategooriad, kasutasin analüüsimisel kvalitatiivset kombineeritud sisuanalüüsi (Laherand, 2008, lk 293). Andmete töötlust teostasid mitmeastmeliselt. Esmalt lugesin materjali korduvalt läbi, et tunnetada neid tervikuna. Seejärel asusin teksti töötlemale lause ja sõna haaval, et märgata tekkivaid koodi, esmaste koodide kaardistamiseks moodustasin ideekaardi. Koodide läbi kirjutamine aitas märgata süsteemi ning tuletada kategooriad, misjärel asusin paigutama konkreetseid tekstinäiteid alajaotusi ilmetama.

Tulemused

A. Mõistele “koosõpetamine” tähenduse andmine

Intervjuu esimese ja teise küsimusega püüdsin mõista intervjuueeritavate arusaama koosõpetamisest. Kui esimese küsimusega sain selged näited ja korrektselt formuleeritud definitsioonid, siis teise küsimusega sain selge ülevaate, kas ja kuidas on tegelikult koosõpetamist mõistetud ning seeläbi ka kogetud. Üliõpilaste kogemustest selgus, et koosõpetamiseks peetakse vähemalt kahe või enama õppejõu poolt korraldatud õppeainet, kus õpetatakse korraga või vaheldumisi (näide 1). Lisaks toodi välja, et koosõpetamine tähendab meeskonnatööd (näide 2), selgeid kokkuleppeid (näide 3, näide 4) ja omavahelist pidevat kommunikatsiooni (näide 5). Üks intervjuueeritav selgitas koosõpetamist läbi sujuva tantsu metafoori (näide 6). Ühtlasi selgus vastustest, et koosõpetamist peetakse konkreetseks meetodiks, millel on oma selge struktuur, sest igasugust ainet, kus õpetamas on erinevad õppejõud, ei peeta koosõpetatud aineks (näide 7, 8, 9).

- (1) *Koosõpetamine on õppemeetod, kus ühe õpetaja asemel on klassiruumis kas korraga kaks (või enam) õpetajat/õppejõudu või on kaks (või enam) õpetajat/õppejõudu jaganud omavahel tunnid nii, et teevad neid vaheldumisi (A-2)*
- (2) *Koosõpetamine on protsess, kus mõlemad osapooled täiendavad teineteist ning toimub meeskonnatöö, kus jaotatakse omavahel ära ülesanded (B-3)*
- (3) *Koosõpetamise puhul on väga oluline omavahelised kokkulepped (A-2)*
- (4) *Kui õppejõudude vahel puuduvad omavahelised kokkulepped ja nad ei ole teineteise tööga kursis, siis võib koosõpetamine osutuda hoopis kahjulikumaks (A-1)*
- (5) *Koosõpetamine tähendab minu jaoks õppejõudude koos materjalide koostamist,*

mitmekordselt plaanitu läbirääkimist (B-2)

- (6) *Mind kõnetab koosõpetamise võrdlus tantsuga, kus üks õpetajatest on juhi ja teine järgija rollis - selleks, et koos liuelda, peab olema olema ühine siht, usaldus ja selge rollijaotus (B-1)*
- (7) */.../ Selle kohaselt, mida mina koosõpetamiseks pean, vist kolmes. Kui pead silmas ka aineid, kus erinevat ainet annavad erinevad õppejõud, siis neid on olnud rohkem (B-1)*
- (8) *Olen osalenud (vist) viies sellises ülikooli aines, kus mõnes pole olnud päris kindel, kas tegu on koosõpetamisega (A-2)*
- (9) *Päris täpselt ei oska öelda, sest osades ainetes on jäänud mulje, et erilist koostööd õppejõud ei tee, lihtsalt annavad ühises aines oma osa, aga konkreetseid projekte on olnud kaks (B-3)*

B. Koosõpetamise positiivsed kogemused

Intervjuu vastustest tuli välja hulk näiteid, kuidas koosõpetamise meetodil läbiviidud aines saab õppija suuremal määral toetatud. Mainitakse, et loengus, kus osaleb vähemalt kaks õppejõudu, on huvitav jälgida nende omavahelist dialoogi, mis hoiab õppija tähelepanu üleval (näide 10). Lisati, et sellise meetodiga korraldatud aine eripäraks ongi selle juhendamise vaheldusrikkus (näide 11, 12, 13), kus juhendajad on aeg-ajalt üksinda ning siis jälle üheskoos, et ühise raamistiku tagab üks vastutav õppejõud (näide 14, 15). Juhendajate vaheldusrikkus annab võimaluse õpetatavast ainet saada korraga erinevaid vaatenurki (näide 15, 16, 17, 18, 19) ning tekkinud lisaküsimustele saab mitmekülgsemaid vastuseid (näide 20). Ühtlasi on andragoogika õppijate poolt väärtuslikuks peetud kogeda ja näha võimalikult palju erinevate õppejõudude stiili ja meetodeid õpetamisel, see on kujunevale andragoogile praktiline väärtus (näide 21, 22). Vastajad toovad ka välja, et tänu sellele, et ainet on andmas rohkem kui üks õpetaja, on nende omavaheline ressursside jagamine võimaldanud olla õppijatele suurem tugi (näide 23, 24).

- (10) *Oli põnev dialoog õppejõude vahel ja hoidis meeli ärksana /.../ (A-1)*
- (11) */.../ sa ei väsi ühest õppejõust ära ja loengud on vaheldusrikkamad (A-2)*
- (12) */.../ selline lähenemine rikastab (A-1)*
- (13) */.../Üks on väga suure teoreetilise pagasiga teine praktilisega, võib olla ka emotsionaalsus mõnes õppeaines /.../ (A-3)*

- (14) */.../ üks õppejõud juhtis tervet ainekursust ja samas raamistasid kõigi õpetavate inimeste tegutsemist selged kokkulepped. Sel moel oli õppijana turvaline ja isegi nauditav kogeda nii sooloonumbreid, kui ka paaristantsu (B-1)*
- (15) *Üks saab olla see kes viib ainet läbi, teine vaatab suuremat pilti ja täiendab, ning annab tagasisidet. Selleks, et kui jooksvalt koguaeg juhendada siis ei pruugi suuremat pilti näha (A-3)*
- (16) */.../ Koosõpetamisel saab näha kahte erinevat vaatenurka (B-2)*
- (17) */.../ näited võivad minna kaotsi, kuna jääd oma mõtte vangi. Siis saabki teine õppejõud täiendada (A-3)*
- (18) */.../oli huvitav vaadelda erinevaid vaatenurki /.../ See, mida märkab üks, märkab ka teine ja avanevadki – uued vaated A-4*
- (19) */.../ minu arvates annab see üliõpilasena parema võimaluse aine sisust aru saada (B-1)*
- (20) *Koosõpetamise puhul saab õpilane lisaks infole ka mitmekülgsemaid vastuseid enda küsimusele (B-2)*
- (21) */.../sobivat õpetamise vormi valida. /.../ ja nii on mul õppijana võimalik valida kahe karakteri ning tõenäoliselt ka kahe õpetamise stiili vahel. Andragoogika erialal olen olnud tänulik võimaluse eest kohtuda meisterlikul koosõpetamisel kahe või enama õpetava inimesega, sest sel viisil olen kogenud ja õppinud õpetamise stiilide mitmekesisust (B-1)*
- (22) */.../ sest õppemeetodid võivad erineda /.../ (A-2)*
- (23) */.../ samuti oskasid nad ka õppijaid toetada /.../ (A-2)*
- (24) */.../sain õppejõududelt ka rohkem tähelepanu A-4*

C. Koosõpetamise positiivsed küljed juhendaja jaoks õppijate hinnangul

Lisaks õppijatele ilmnesid vastustest märkamised koosõpetamise positiivsetest külgedest ka juhendajate jaoks. Nagu varem mainitud, siis on märgatud, et koostöiselt aine läbi viimine võimaldab õppejõududel jagada ressursse ja seega viia oma ülesanded ellu suurema panusega (näide 25, 26). Samuti on eeliseks peetud seda, et õppejõud saavad selles protsessis olla üksteisele toeks (näide 27), teineteise kriitilised sõbrad (näide 28) ning ühtlasi ka üksteiselt õppida (näide 29, 30) näiteks dialoogi pidamise viisil (näide 31).

- (25) */.../ mõlemad osapooled täiendavad teineteist ning toimub meeskonnatöö, kus*

jaotatakse omavahel ära ülesanded (B-3)

- (26) *Õppejõul endal ja ka õpilastel on raske kui üks õppejõud vahetab pidevalt iseenda rolle, seega ongi hea kui on mitu õppejõudu (A-3)*
- (27) */.../ vajadusel ka teineteisele toeks olla /.../ (A-2)*
- (28) *Kõige suurem erinevus on vast see, et pole nõ kriitilist sõpra ning ei saa omavahel asju arutada (B-3)*
- (29) */.../ samas said ka teineteiselt õppida (B-3)*
- (30) *Koosõpetamine oli minu jaoks uus ja huvitav koostöine õppimise meetod (A-4)*
- (31) */.../ põnev dialoog õppejõude vahel /.../ (A-1)*

D. Koosõpetamise negatiivsed kogemused

Nagu varem mainitud, siis vastusest tuli välja, et juhendajate omavahelist koostööd peetakse oluliseks, sest seal saab alguse (tulemuste alajaotus A). Oluliseks peetakse koostöise grupi selget omavahelist läbirääkimist ja rollide jaotamist, mis tekitab õppijates pidevat segadust (näide 32, 33, 34), kuna puudub arusaam, kelle poole tekkinud küsimusega pöörduda (näide 35). Kui õppejõud pole enne loengut omavahel kokkuleppeid ja tööjaotusi teinud, siis võib loengus tekkida arusaamatusi (näide 36) ja üksteisest mööda rääkimisi (näide 37). Ühtlasi toodi välja, et isegi läbimõeldud sisu korral on juhtunud, et üks osapool pole enda vastutust tõsiselt võtnud ning võrdväärselt partneriga sisu läbi mõelnud või kooskõlastanud (näide 38). See väljatoodu kehtib nii õppeprotsessi ettevalmistamisel kui ka läbiviimisel (näide 39). Pärssivaks asjaoluks on ka õppejõudude omavaheline konkurents, kus osapool(ed) püüavad üksteist saboteerida või ennast rohkem asjatundjana näidata (näide 40), õppijate jaoks on õhus koostöö asemel konkurents, mis mõjutab märgatavalt õppija isiklikku õpikogemust. Iga selline olukord ei tipne alati konkurentsiga, vaid võib tekitada loengus õppejõudude vahelist kriitilist diskussiooni (näide 41), kus osapooled püüavad üksteise suhtes olla mõistvad ning leida lõpuks konsensuse, kuid see muudab siiski õppijate õpikogemust ja pigem negatiivse skaala suunas.

- (32) *Negatiivne kogemus oli siis, kui õppejõud ei olnud omavahel asju selgeks rääkinud ja tekkis segadus, kui üks ütles ühte ja teine teist asja /.../ (A-2)*
- (33) *on liiga sarnased ehk pigem üksteist ei täienda ja kui õppejõud tegelikult ei tee koostööd. Kui kahe õppejõu vahel on infolünk siis on see kohe tuntav ja see kahandab*

usaldusväärsust (A-3)

- (34) */.../ on tekkinud segaseid hetki, kuna kahe inimese väljandamise tulemusel võib tekkida „kommunikatsioonihäireid“ (A-4)*
- (35) */.../ ei olnud õppejõud omavahel kokku leppinud, kes üliõpilaste töid hindab ja tagasisidestab ja sa ei teadnud kumma õppejõu käest sa parasjagu tagasisidet küsima peaksid (või kelle poole pöörduma) (A-2)*
- (36) *Oli juhus, kus aine alguses õppejõud ei olnud omavahel selgeks rääkinud, et kes mis osa tutvustab. See mõjub väga ebaprofessionaalselt ja tegi loengu sisule keskendumise keeruliseks (A-1)*
- (37) *Negatiivne kogemus oli siis kui õppejõud ei olnud omavahel asju selgeks rääkinud ja tekkis segadus kui üks ütles ühte ja teine teist asja (A-2)*
- (38) *Kui üks õppejõududest ei ole enda osa läbi mõelnud ega võibolla ka kooskõlastanud teise õppejõuga, siis röövib see õpilaste aega (B-2)*
- (39) *Kahe õppejõu koosõpetamisel püüdsid mõlemad osapooled kursust samaaegselt juhtida. Üks õppejõududest kadus korduvalt arvutisse ja püüdis pisut hiljem kaotatud aega tasa teha, kolleegi sõnasabast kinni haarates, ent tegelikkuses teemat hoopis teise suunda kiskudes (B-1)*
- (40) */.../on juhtunud, kus koosõpetamisel hakkas üks õppejõud näitama enda üleolekut teisest õppejõust, mis kahandas õpikogemust (B-2)*
- (41) */.../tekkisid arvamuste lahkkelid ning see pidurdas koosõpetamise protsessi (B-3)*

Arutelu ja kokkuvõte

Uurimistöö eesmärk oli selgitada intervjuu põhjal tekkinud narratiividest, millised on koosõpetamise võimalused ja väljakutsed koosõpetamist kogenud Tallinna Ülikooli andragoogika BA eriala I ja III aasta tudengite hinnangul.

Esmalt uurisin, milline on üldse vastajate defineering koosõpetamise mõistele, et seeläbi mõista vastuste lähtekohti (joonis 2).



Joonis 2. Koosõpetamise definitsioon. Rauno Põld (2021)

Üks kordunud ja põhilisi märksõnu on koostöö, kus tuuakse välja juhendajate omavahelist lävimist, et jagada selgelt vastutust. Tõhusas koostöös on kõik osapooled võrdväärselt ja koos osalemas, julgetakse võtta erinevaid rolle ning ollakse pidevas kommunikatsioonis (Oakley et al., 2004, viidanud Värnik 2020). Siinkohal on uuringu vastajad pidanud oluliseks läbipaistvat mõlemasuunalist kommunikatsiooni nii juhendajate enda kui ka juhendatavate vahel, et kõigil oleks selge arusaam toimuvatest tegevustest ning kehtivatest kokkulepetest. Märgiti ära, et eduka koostöise õpetamise puhul on vajalik, et koostööpartnerite vahel oleksid kehtivad ja selged kokkulepped. Lisati, et kui ühe aine raames on koos õpetamas rohkem kui kaks õppejõudu, siis on toetavaks meetmeks ühe vastutava õppejõu määramine, kelle käes on kogu kursuse raamistiku haldamine - kommunikatsiooni tagamine, kokkulepete sõlmimine ning nende täitmise jälgimine, kontaktisik üliõpilastele, kolleegidega koosoleku planeerimine ja läbiviija jms, see tagab õppijale turvalise õpikeskkonna. Uuringu teise küsimuse “Mitmes ülikooli aines oled osalenud, kus on rakendatud koosõpetamise meetodit?” vastustest selgus, et üliõpilased on aktiivsed märkama koos õpetatud aine läbiviimist, sest igasugust loengu tegevust, kus justkui osaleb planeerides ja/või läbi viies mitu õppejõudu, ei peeta alati koosõpetamise meetodil üles ehitatud ning läbi viidud aineks.

Koostöös õpetamise positiivsete kogemuste narratiivide uurimise kaudu leidsin võimalikud eelnimetatud meetodi abil läbi viidud õpitegevuse võimalused. Minu jaoks kujunes üllatusena kaks sihtgruppi, kes selle meetodi rakendamisel kasu saavad.

Koosõpetamise korral on töödele ja küsimustele tagasisidet jagamas rohkem kui üks õpetaja, mis võimaldab tagasisidel olla mitmekülgne ja toetav (Wadkins, Miller & Wozniak, 2006). Seda väidet kinnitavad mitmed sellele uuringule vastajad, kes tõid välja, et ühe töö puhul erinevate õppejõudude tagasiside saamine võimaldab luua õppijale laiemat pilti ning muudab õppimise vaheldusrikkamaks. Lisati, et õppivate andragoogidena on väärtuslik kogeda erinevate juhendajate metoodikat ning professionaalset koosõpetamist, et kogetut ka isiklikul andragoogiks kujunemise teekonnal rakendada. Koostöiselt tundide läbiviimine võimaldab õpetajatel ka soovitud käitumisi nn “mudeldada”, kus õppejõud saavad dialoogi ellu äratamiseks alustada argumenteerimist omavahel ja kaasates seega ka õppijaid, oluline on, et selle dialoogilisuse ja koostöö korraldamise olulisus tõuseb esile ka osalevate õppijate jaoks, sest nende panus õppeprotsessi mitmekesistab ja rikastab õppeprotsessi suurel määral (Põlda & Johnson, 2018). Vastajad esitasid positiivse kogemusena ka õppejõudude omavahelist dialoogi, mida õppijana oli põnev jälgida, sest ühe teema raames oli korraga esitatud kahe teadlase vaade, mis võimaldas kujundada enda seisukohta ja ärgitas selle arvamusega kaasa argumenteerima. Seeläbi arenes ka õppijate laialdasem pilt omandatavast teemast.

Probleem, mida koosõpetamine lahendab, on õpetajate isoleeritus (Leikop, 2008). Vastajad tõid välja, et nende hinnangul on kahe või rohkema õppejõu koostöiselt läbi viidud aine eeliseks üksteise toetamine ning praktikate vahetamine, mis võimaldab professionaalset enesearengut. Koostöiselt õppetööd planeerides õpetaja aktiivselt arendab enda professionaalset identiteeti, olles aktiivselt õppija kingades ning omavahel moodustavad nad justkui eraldi õppiva grupi (Oakley et al., 2004, viidanud Värnik 2020).

Nii nagu positiivsete kogemuste uurimisel otsisin narratiivide kaudu koosõpetamise võimalusi, otsisin negatiivsete kogemuste uurimise kaudu koosõpetamise väljakutseid. Kelly Saatmann (2019) oma uurimistulemustes toob välja demokraatlike harjumuste kujundamise, kus koosõpetamise käigus kogesid uuritavad, et tuli palju maha panna oma individuaalseid mõtteid ja

ideid, ning oluline osa oli tegutsemine läbi kompromisside. Nii selgus ka selles uuringust, kus vastajad tõid välja, et õppejõudude omavaheline konkurents ja samalaadse alatooniga loengu sisene diskussioon mõjutas õpikogemust ning pigem negatiivse skaala suunas. Võimaliku väljakutsena toodi välja ka nõrka kommunikatsiooni, kus õppejõud või üks osalevatest õppejõududest polnud päris täpselt teadlik enda rollist ning polnud piisavalt ettevalmistusi teostanud. Lisati ebaselgete rollide probleem, kus erinevate õppejõudude koostöös antava aine raames pole päris täpselt selge, kelle poole peaks pöörduma korralduslike küsimuste ning näitena: “kes annab iseseisvatele töödele tagasisidet”.

Siinse uuringu tulemused kinnistavad loetud teooriat ning varasemaid uuringuid koosõpetamise väljakutsetest ja võimalustest. Uurijana huvitun süveneda rohkem juhendaja professionaalse enesearengu teemadesse ning uurida lähemalt, kuidas kogevad koostöist õpetamise meetodit seda praktiseerivad juhendajad.

Tänu sõnad

“Mõtlemist ei saa sundida, seetõttu on mõistlik käia lihtsalt mõtte järel, vaadata, kuhu ta läheb ja siis ise järele minna” (Mikita, 2013, lk 142). Aitäh, mu kuldvara ja eeskuju Halliki Põlda, et olid põhjalik, kannatlik ja toetavalt ilus hing. Sügav kraaps ja kniks mu toetav kursakas, Reelika Vainola, et jagasid mõtteid ja toetasid mind sellel teekonnal. Suur aitäh, Jane Kõrts ja Pille Ploom, et olite mu töö kriitilised pilgud ning märkasite seda, mida mina enam märgata ei märganud. Lõpetuseks, Kelly Saatman, aitäh, et olid minu töö viimane, kuid oluline pilk - retsensent!

Kasutatud kirjandus

Aava, K. & Slabina, P. (2019). Õpetajate koostöise õpikultuuri kogemused Eesti üldhariduskoolide näitel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 7(1), 76-100.

Loetud aadressil: <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2019.7.1.04/9733>

Bullough, R. V., Young, J., Birrell, J. R., Clark, C. D., Egan, W. M., Erickson, L., ... & Welling, M. (2003). *Teaching with a peer: A comparison of two models of student teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 57–73.

Loetud aadressil: <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.tlu.ee/science/article/pii/S0742051X0200094X?via%3Dihub>

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

Loetud aadressil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED372540.pdf>

Cook, L. (2004). Co-Teaching: Principles, Practices and Pragmatics. *New Mexico Public Education Department Quarterly Special Education Meeting*. April 29, 2004. Loetud aadressil: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur (2005). *Kaasav haridus ja klassitöö vanemates kooliastmetes*. Loetud aadressil:

https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education_iecp_secondary_et.pdf

Halverson, T. (s.a). *Team teaching: A Brief Summary*. Center for teaching and learning (read; 29.05.2021).

Loetud aadressil: <https://ctl.byu.edu/tip/team-teaching-brief-summary>

Kalmus, V. (s.a). Kvalitatiivne sisuanalüüs. *Kvalitatiivsed uurimismeetodid sotsiaalteadustes*. Tartu Ülikool. Loetud aadressil: <https://sisu.ut.ee/kvalitatiivne/kvalitatiivne-sisuanalüüs>

Kekk, K. (2012). *Grupisuhete mõju indiviidi õppimisele*. Loetud aadressil: http://andragoogika.tlu.ee/?page_id=326

Laherand, M-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. OÜ Infotrükk: Tartu

Leavitt, M. C. (2006). *Team teaching: Benefits and challenges*.

Speaking of Teaching, 16 (1), 1–4.

Loetud aadressil: <https://tomorrowprofessor.sites.stanford.edu/posting/767>

Leikop, M. (2018). *Koosõpetamine – miks, kuidas ja millal*.

Loetud aadressil: <https://epale.ec.europa.eu/et/blog/co-teaching-why-how-and-when>

Lõhmus, E., Narits, H., & Ugur, K. (2019). Koostöine õpetamine ülikoolis: õppejõu ja assistendi vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 7(2), 209-233.

Loetud aadressil: <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2019.7.2.09/11002>

Lynch, M. (2020). Common co-teaching challenges: there are ways to address them. The Advocate. Loetud aadressil: <https://www.theedadvocate.org/common-co-teaching-challenges-there-are-ways-to-address-them/>

Mikita, V. (2013). *Lingvistiline mets*. (lk 142). Tallinn: Kirjastus Grenader

Põlda, H. & Johnson, M. (2018). Koosõpetamine ülikoolis - võimalus või väljakutse? *Õppejõud õpib*, 16-17. Tallinna Ülikool. (2018).

Loetud aadressil: <http://www.tlu.ee/public/Oppejoud-opib/mobile/index.html#p=1>

Rohtjärv, B. (2015). *Sisseelamisprogrammi kui mentorluse praktika põhimõtted töötaja arengu toetamisel*. Loetud aadressil:

<https://www.etera.ee/zoom/7583/view?page=1&p=separate&tool=info&view=0,0,2481,3508>

Saatmann, K. (2019). *Koosõpetamise kogemus ülikoolis andragoogika üliõpilaste kogemuse näitel*.

Loetud aadressil: http://andragoogika.tlu.ee/?page_id=1155

SERC. (2016). Co-teaching survey: What Works Best & the Biggest Challenges.

Loetud aadressil: <https://ctserc.org/component/k2/item/61-serc-s-co-teaching-survey-what-works-best-the-biggest-challenges>

Vabariigi Valitsus (2011). Põhikooli riiklik õppekava. Loetud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>

Värnik, R. (2020). *Koostöös õppimise tähendus üliõpilaste ja õppejõudude kogemustes.*

Wadkins, T., Miller, R. L., & Wozniak, W. (2006). *Team teaching: Student satisfaction and performance. Teaching of Psychology*, 22 (2), 118–120.

Loetud aadressil: https://journals-sagepub-com.ezproxy.tlu.ee/doi/pdf/10.1207/s15328023top3302_8