

Meeskonnaõpe

MEESKONNAÕPE – TEADVUSTAMATA VÕIMALUS TÄISKASVANUKOOLITAJA PROFESSIONAALSEKS ARENGUKS

JAANIKA SIIROJA

Tänases ühiskonnas on täiskasvanukoolitajate edukaks ja tulemuslikuks tegevuseks vajalik pidev õppimine ja areng. Professionaalse arengu tulemuseks on suurem rahulolu tööga ning paremad tulemused, seetõttu on see koolitaja töös fundamentaalse tähtsusega. Uurimus, mille tulemusi artikkel kajastab, keskendub meeskonnaõppele (ehk kahe või enama koolitaja koostööle koolitusprotsessi läbiviimisel) kui täiskasvanukoolitaja professionaalse arengu toetajale ning vastab küsimusele, kuidas toetab meeskonnaõpe täiskasvanukoolitaja professionaalset arengut.

Kaardistava ja kirjeldava uurimuse empiiriliste andmete kogumise käigus intervjueeriti kolme koolitajat, kes on meeskonnaõpet praktiseerinud. Tulemustest selgus, et meeskonnaõpe omab suurt mõju kognitiivsetele ja käitumuslikele muutustele koolitajate (professionaalses) arengus ning praktiseerivad koolitajad teadvustavad seda. Meeskonnaõpe pakub erinevaid võimalusi saada teadmisi endast koolitajana, õppijatele lähenemisest ning omandada koolitamise kontekstis uusi võtteid ja lähenemisi, meetodeid.

Võtmesõnad: meeskonnaõpe, täiskasvanukoolitaja, professionaalne areng, eksperimenteerimine, reflekteerimine, interaktsioon.



Sissejuhatus

Tõhustamaks täiskasvanud õppijate õppimisprotsessi ning tundmaks end oma koolitajategevuses paremini, on professionaalsel arengul koolitaja jaoks oluline roll (Karm, 2007, 19). Õpetamise ja koolitamisega seotud elukutseid on sageli peetud individuaalseks tööks (Harrys & Harvey, 2000), kuid professionaalse arengu üheks olulisemaks eelduseks on rääkimise ja suhtlemise käigus teadmiste, kogemuste ja diskursuse edasiandmine, jagamine ning uue teadmise loomine (Karm, 2007, 53). Üheks võimaluseks koolitamisega seotud elukutsete isoleeritust vähendada on meeskonnaõpe (Eisen, 2000, 11). Meeskonnaõpet [ingl *team-teaching* (Andras, 1995)] iseloomustab kahe või enama õpetaja (käesolevas kontekstis täiskasvanute koolitaja) kaasamine õppetöö planeerimisse, läbiviimisesse ja õpitulemuste hindamisesse (Salandanan, 2008, 136). Ühise koolitamise käigus toimuv pidev koostöö, interaktsioon, kaaskoolitaja töö jälgimine (Harrys & Harvey, 2000) ning ühine reflekteerimine on heaks eelduseks täiskasvanukoolitaja professionaalseks arenguks, kuid sellegipoolest on levinumad ühe koolitaja poolt läbi viidavad koolitused. Sellest tulenevalt võib eeldada, et meeskonnaõpe on professionaalse arengu võimalusena teadvustamata ning seetõttu ka vähe praktiseeritud. Artikli eesmärgiks on uurimusel põhinev analüüsiv ülevaade meeskonnaõppe võimalustest täiskasvanukoolitaja professionaalse arengu toetamisel seda kasutavate koolitajate kogemuses. See aitab avada ja mõista seda, milline on meeskonnaõppe mõju koolitaja professionaalsele arengule ning millised aspektid arengut toetavad.

Meeskonnaõppe olemus, ohud ja võimalused

Fakti, et meeskonnaõpet ei praktiseerita hetkel veel nii laialdaselt, näitlikustab asjaolu, et selle meetodi terminoloogia ei ole eesti keeles täpselt ja arusaadavalt määratletud. Andrase poolt 1995. aastal välja antud andragoogika-alane inglise-eesti sõnaraamat on mõiste ainsa eestikeelse vastena pakkunud ka edaspidi töös kasutatava „meeskonnaõppe“, mis oma kõla- ja kirja- pildi eksitavuse tõttu siiski täiesti adekvaatset peegeldust mõiste tähendusest ei anna.

Meeskonnaõpet (ingl *team-teaching*) iseloomustab kahe või enama õpetaja kaasamine õppetöö planeerimisse, läbiviimisesse ning õpitulemuste hindamisesse (Salandanan 2008, 136). Kuigi meeskonnaõpet kasutatakse peamiselt kõrghariduses, on see populaarsust kogumas ka täiskasvanuhariduses (Eisen, 2000).

Kuigi mitmel pool (Eisen, 2000; Jang, 2006) on käsitletud koosõpetamist (*collaborative teaching, co-teaching*) ning meeskonnaõpet (*team-teaching*) samatähenduslikuna, on L. Cook ja M. Friend (1996) kirjeldanud viit variatsiooni koosõpetamisest: (1) *üks õpetab/teine assisteerib*: tehnika, kus üks õpetajatest võtab juhendaja rolli samal ajal kui teine abistab vajadusel õppijat; (2) *jaamaõpe (station teaching)*: õppijad jaotatakse rühmadesse ja ruum korraldatakse nii, et iga õpetaja töötab kindla õppeplaani järgi kindlas ruumi osas ning õppijad liiguvad ühest jaamast teistesse; (3) *paralleelne õpetamine*: mõlemad õpetajad planeerivad õpet, kuid jaotavad õppijad kahte ossa, töötades mõlemad eraldi ühega neist; (4) *alternatiivne õpetamine*: õppijad paigutatakse ühte suurde ning ühte väikesesse gruppi, kus üks õpetaja saab põhiülesandeid jagada ning teine juhendada väiksemat õppijate gruppi; ja (5) *meeskonnaõpe*: õpetajad juhivad kordamööda diskussioone ning osalevad koos ja võrdsetena õpituatsioonis (Jang, 2006, 181). Sellest selgub, et meeskonnaõpe (*team-teaching*) on koosõpetamise (*co-teaching, collaborative teaching*) üheks variatsiooniks. Ka koolituste läbi viimisel on eelpool toodud koostöövormid rakendatavad. Sellegipoolest põhinevad kõik need kahe või enama koolitaja koostööd väljendavad situatsioonid ühisele vastutusele õppeprotsessis ning neis toimuvad koolitajatevahelised koostööpõhised protsessid (refleksioon, interaktsioon, ühine hindamine) jäävad olenemata protseduurilistele erinevustele samaks.

Üheks *suuremaks väljakutseks* koolitajate jaoks on meeskonnaõppe puhul individuaalsest tegevusviisist koostööle liikumine. Meeskonnaõpe sunnib koolitajaid jagama nii võimu kui ka ruumi nii teineteise kui õppijatega ning suur enamus koolitajatest ei ole kogenud väljakutset, mida pakub kolleegidega ühine õppetöö korraldamine (Harrys & Harvey, 2000). Koolitajatel on sageli välja kujunenud unikaalsed õpetamisstiilid ning koostööd võivad pärssida ka erinev kindlusaste

õpetatava materjali suhtes ning erinevad (ka negatiivsed) kogemused meeskonnas töötamisega. Samuti erineb võime tulla toime grupiga (grupidünaamika) ning saavutada ja hoida tasakaalu, mille tulemiks oleks õppijate jaoks tõhus õpikeskkond (Seabury & Barrett, 2000). Ühe kitsaskohana nähakse ka mõningast progressi aeglustumist ajal, mil meeskonnas töötavad koolitajad hakkavad mõtestama ja läbi rääkima tööstiilide erinevusi (Eisen & Tisdell, 2000). Need kitsaskohad on ületatavad ning ennetatavad läbi omavaheliste diskussioonide haridusliku filosoofia vallas ning valmisoleku õppida teineteise tugevustest ning pidada läbirääkimisi erinevuste osas (Harris & Harvey, 2000).

Meeskonnaõppe praktiseerimise põhjustest tuuakse enim välja selle mõju *õppijatele*. Kahe koolitaja reaktsioonide, nägemuste ja erinevate perspektiivide avanemine võib panna õppijad hindama omaenese unikaalseid lähenemisi (Harrys & Harvey, 2000) ning seeläbi lisada julgust omada õpitava kohta isiklikku arvamust, mis võib teiste (koolitajate, õppijate) omast erineda. Samal põhjusel peetakse meeskonnaõpet ka õppijate ja koolitajate omavahelist diskussiooni toetavaks ning meeskonnatööoskusi arendavaks (samas). Meeskonnaõpe on üks võimalus arendada õppijate kriitilise mõtlemise ja reflekteerimise oskust (Eisen, 2003).

Mitmel pool (Eisen, 2000; Eisen & Tisdell, 2000; Harris & Harvey, 2000) on meeskonnaõppe praktiseerimist põhjendatud asjaoluga, et see võimaldab nii *koolitajatel* kui *õppijatel ühiselt* teadmisi luua. See saab uue mõõtme tänu energiale, mida ühise eesmärgi nimel töötavad inimesed endas kannavad (Eisen, 2000).

Meeskonnaõpe pakub lisaks õppijatele rohkelt arenguvõimalusi ka *koolitajatele*. Paljud täiskasvanukoolitajad praktiseerivad meeskonnaõpet just seetõttu, et see loob partnerite vahele sotsiaalse konteksti, mis edendab professionaalse arengu võimalusi ning kahandab õpetamisega seotud elukutsete isoleeritust (Eisen, 2000). Kaaskoolitaja töö jälgimine, tagasiside ning ühine ja individuaalne refleksioon (samas) on vaid mõned professionaalset arengut toetavad aspektid, mis läbi meeskonnaõppe võimalikuks saavad. Läbi selle saavad koolitajad teadlikukumaks enesest koolitajana ning näiteks viisist, kuidas nad õppijatele reageerivad. Koolitajad justkui koolitavad teineteist (Game & Metcalfe, 2009).

Meeskonnaõpe täiskasvanukoolitaja professionaalse arengu toetajana

Professionaalsele arengule, sealhulgas ka koolitaja professionaalsele arengule on keeruline leida ühest terminist. Üldiseks professionaalse arengu eesmärgiks on, et inimese professionaalsel tegevusel oleksid paremad tulemused ning ta ise tunneks oma tegevusest suuremat rahulolu. Õpetava inimese professionaalse arengu põhieesmärk on muuta oma professionaalset praktikat, uskumusi ja arusaamasid nii, et õppijad saaksid paremini õppida (Guskey, 2002 viidanud Karm, 2007, 19). L. Evans (2008) interpreteerib professionaalset arengut kui protsessi, mis läbi indiviidi professionaalsust võib lugeda täiustunumaks.

Koolitaja professionaalses arengus mängivad olulist rolli lisaks varasema elukäigu ja elukutsete mõjule ka nende õpieelistused: koolitaja võib eelistada erinevaid vahendeid ja tegevusi (kursused, arutelud kolleegidega, uurimistöö) oma professionaalse arengu toetamiseks (Evans, 2002, viidanud Karm, 2007, 20).

B. Koster jt (2007) poolt läbi viidud uurimus õpetajakoolitajate professionaalse arengu kohta toob välja tegevusi, mille käigus professionaalne areng toimub. Nendeks on (1) *eksperimenteerimine*: nt uue õpetamistehnika kasutamine, innovatiivse töötoa läbiviimine, (2) *reflekteerimine*: nt õpitu olulisuses osaliste videosse võtmine ning selle analüüsimine, reaalses olukorras olude kirjeldamine ja enese käitumise analüüs; (3) *teistelt õppimine ilma interaktsioonita*: nt erialase kirjanduse lugemine, kirjalike hindamislehtede koostamine ja (4) *teistelt õppimine läbi interaktsiooni*: nt õpitegevuse jälgimine, kolleegide ja juhatavate töötajatega vestlemine, [...] ja kolleegidega vabadel hetkedel koos viibimine (nt lõunalauas) (Koster jt, 2007, 577). Kuigi varasemad uuringud (Ducharme & Ducharme, 1996; Raina, 1997; Turney & Wright, 1990, viidanud Koster jt, 2007) on näidanud, et uurimuslikud ja lugemisega seotud tegevused (mis ei sisalda interaktsiooni) arvestati põhilisteks professionaalse arengu toetamise meetoditeks, toovad hilisemad (nt *Human Resources Development, Higher Education Teaching*) välja interaktsiooni ja eksperimenteerimise tugeva mõju professionaalsele arengule. Kuna ka meeskonnaõppe põhineb suuresti interaktsioonile ning koostööle, jäi professionaalset arengut toetavate tegevuste analüüsimisest meeskonnaõppe kontekstis välja õppimine ilma interaktsioonita.

Eksperimenteerimist on meeskonnaõpet puudutavates tekstides ja uuringutes mainitud mitmel korral. Eksperimenteerimise all võib käesolevas kontekstis mõista uute tehnikate ja meetodite katsetamist ning see tähendab alati teatud riskide võtmist. Hooks (1994, viidanud Harris & Harvey, 2000) on julgustanud meeskonnaõppe praktiseerijaid võtma riske ning neist õppima, eksperimenteerima. Samuti võimaldab meeskonnaõppe katsetada partnerilt õpitud uusi võimalusi, kuidas õppijatele läheneda. Võib eeldada, et ühise koolitamise käigus saadud kogemused ja

tegevusviisid julgustavad täiskasvanukoolitajaid ka individuaalselt koolitades katsetama uusi meetodeid ning saadud kogemustest uusi lähenemisi looma.

Refleksioon ja selle kvaliteet on täiskasvanukoolitaja praktilises tegevuses, professionaalses arengus ja õppimises olulised mitmest aspektist (Karm, 2007, 42). Refleksioon on üks vastuse vorm kogemusele, refleksiooni käigus inimesed tõlgendavad oma kogemust, mõtisklevad selle üle ja annavad sellele hinnangu (sammas, 43). Koolitajate kui professionaalide eneseareng tugineb refleksioonile. Refleksioon on vajalik, et mitte muutuda pelgalt tehniliste oskuste valdajaks (Bolton, 2001; Zeichner, 1994; viidanud Karm, 2007, 42).

Refleksioon on oma loomult dialoogiline protsess, mis võib toimuda üksi (dialoog iseendaga) või teistega koos (sammas). J. Crow ja L. Smith (2005) näevad enim kasutusel oleva refleksiivse tehnikana informaalset individuaalset refleksiooni. Kuigi sellisel refleksioonivormil on mitmeid kasutegureid, nähakse individuaalselt ja informaaalselt toimuvast refleksioonist ohtu muutuda liiga subjektiivseks, puudub väljakutse „kriitiliselt teistelt“. Siinkohal toimib meeskonnaõpe professionaalset arengut soodustavalt, kuna reflekteerimine koos kaaskoolitajaga pakub võimalusi mitmekülgsemaks ja sügavamaks refleksiooniks.

Tavapärastelt toetuvad juhendajad oma töö üle reflekteerimisel õppijate reaktsioonidele (Crow & Smith, 2005). Isegi kui toimub grupidiskussioon (tagasisidering) toimunud koolituskogemuse kohta, on väike võimalus refleksiivseks vestluseks, kuna võimuerinevus õppija ja koolitaja vahel on suure tõenäosusega interaktsiooni mõjutajaks (sammas). Võimu- ja rollierinevus võib antava tagasiside sisu muuta ning seetõttu kaob refleksiivse vestluse mõte. Kuna kaaskoolitajaga ollakse sama võimu ning rolli kandja, on ühiselt peetud refleksiivsed vestlused ausamad, informatiivsemad ning konstruktiivsemad.

Rohketes allikates (Crow & Smith, 2005; Ellison, 2008; Harris & Harvey, 2000; Karm, 2007) on välja toodud refleksiooni suur tähtsus koolitajatöös. Oluline on mõista, et refleksiooni kui dialoogi (Karm, 2007) viljelemiseks on tarvis alati kahte poolt, ka iseendas. Kuigi enamasti toimub see eneserefleksiooni raames, on perspektiive rikastav ning uut teadmist toov ka vestlus kolleegiga, kriitilise sõbraga, meeskonnaõpet praktiseerides eelkõige kaaskoolitajaga.

Interaktsiooni e. vastastikmõju ja suhtlemise roll meeskonnaõppes on märkimisväärne. Meeskonnaõpet on nimetatud koolitajatevaheliseks interaktsiooniks, mis toimub nii õppetöö planeerimisel, selle käigus kui peale seda (Crow & Smith, 2005). B. Kosteri jt (2007) uuringust selgus, et interaktsioonipõhise õppimise üheks võimaluseks on ka kolleegide töö jälgimine. Arutledes professionaalide töö jälgimise või ise jälgitav olemise üle, on J. Gordon (2005) oma

uuringutulemustel põhinedes väitnud, et kolleegi töö (nt loengu või seminari) jälgimine ning selle põhjal reflekteerimine võib olla sama kasulik või isegi kasulikum, kui ise jälgitav olemine. Siiski ei saa ka viimast alatahtsustada, kuna teiste poolt nähtuna avaneb sageli aspekt, mida kutsutakse „pimedaks alaks“ (Johari akna järgi) (samas). See väljendab seda informatsiooni, mis on teada teistele kuid jääb varjatuks enese jaoks. Ühises koolitussituatsioonis tegutsedes on koolitajatel võimalus teineteise tööd jälgides tuua välja üksteise tugevusi ning arengukohti, mis muul viisil (näiteks läbi eneserefleksiooni või õppijatepoolse tagasiside) ilmsiks ei tuleks.

Sama toovad meeskonnaõppe võimalusena välja ka C. Harris ja A. Harvey (2000), kes nimetavad meeskonnaõppe kogemust kui privileegi eeskätt näha seda, kuidas kolleeg oma teadmisi esitab. See pakub võimalust õppida uusi viise, kuidas ainele läheneda või õppijatega toime tulla.

M-J. Eisen (2000) on meeskonnaõpet praktiseerivate koolitajate vahelist suhet nimetanud ka sünergiaks ning kõrvutanud neid ka perekonnasuhetega (nimetades mõnd meeskonnatüüpi „seotud abieluks“ (*committed marriage*), „pimekohtinguks“ (*blind date*) jms). Nagu nimetuski ütleb, teevad „seotud abielu“ tüüpi meeskonnaõppe vormi puhul kaaskoolitajad uusi kursusi või programme luues ja disainides ning uusi meetodeid õppides ja omandades väga tihedat koostööd (samas). Seega võib eeldada, et taoline koostöövorm avaldab läbi tiheda interaktsiooni koolitajale ning tema professionaalsele arengule märkimisväärset mõju.

Interaktsioonipõhiseks võimaluseks meeskonnaõppe kaudu oma professionaalset arengu toetada, on ka kaaskoolitajaga vestlemine. Oma ideede ja mõtete sõnastamine, kõnelused iseendaga ja teistega on olulised nii identiteedi konstrueerimisel, refleksiooniprotsessis, kogukonnas õppimisel, isikliku teooria loomisel (vaikiva teadmise sõnastamisel) kui ka professionaalse diskursuse kujunemisel (Karm, 2007, 64). Meeskonnaõppes baseeruvad refleksiivsed vestlused ühistel refleksioonidel jagatud kogemuste kohta ning vastastikud suhted omavad ülimat tähtsust (Crow & Smith, 2005). Samuti aitavad vestlused kaaskoolitajaga ära tunda ning mõista neid lahknevusi, mis võivad tekkida tunnistatud ja kasutusel olevate teooriate vahel (samas). Täiskasvanukoolitajate võimalused professionaalseks vestluseks on üsna piiratud: sageli ei ole koolitajad kindla organisatsiooni liikmed; pole selgelt piiritletud kogukonda, milles osaleda; reaalses koolitussituatsioonis ollakse sageli üksi (ei ole võimalikud vestlused koolitusprotsessi käigus- *within a practice*) (Karm, 2007, 66). Professionaalsete vestluste puudumine võib kaasa tuua huvi langemise professionaalse arengu ja õppimise vastu, inimene lepib saavutatud tasemega, ta kaotab lootuse ja enesekindluse ning ettekujutuse endas kui asjatundlikust professionaalist. Kui pole võimalust sõnastada situatiivset teadmist, võib olla takistatud nii koolitaja professionaalne areng kui koolitajate kogukonna professionaalse teadmise ja diskursuse kujunemine (samas).

Kuna meeskonnaõpe pakub võimalust vestelda nii koolitusprotsessi käigus, enne kui ka peale seda ning seeläbi sõnastada vaikivat ning situatiivset teadmist, on täiskasvanukoolitaja professionaalne areng toetatud ning soositud.

Nagu eelpool toodust selgub, on erinevad täiskasvanukoolitaja professionaalset arengut toetavad tegevused läbi meeskonnaõppe teostatavad ning paljudel juhtudel on meeskonnaõpe üks ainsaid võimalusi olulisi professionaalse arengu eelduseks olevaid tegevusi teostada (nt vestlus koolitamise käigus, kaaskoolitaja töö jälgimine ning „pimeda ala“ nägemine jpm). Oluline on teadvustada, et professionaalset arengut soodustavaks ei peeta vaid erialase kirjanduse lugemist ning uurimuslikku tööd vaid üha enam väärtustatakse koostöö, interaktsiooni ning eksperimenteerimise rolli (koolitaja) professionaalsuse kujunemises.

Käesolevat tööd toetavas uurimuses (Koster jt, 2007) kategoriseeriti professionaalset arengut toetavate tegevuste tulemusena toimunud muutused kaheks – muutused isiksuslikus plaanis ning kollektiivsel tasandil. Enam keskendutakse siinkohal individuaalsetele (ja mitte kollektiivsetele) muutustele, mis täiskasvanukoolitaja professionaalset tegevust otseselt mõjutavad. Isiksuslikul tasandil on eristatud erinevates allikates (Karm, 2007; Koster jt, 2007) eristatud tunnetuslikke (kognitiivseid) ning käitumuslikke muutusi:

1. Muutused **hoiakutes**, mille käigus toimub **intellektuaalne ja motivatsiooniline** areng (oma praktika sügavam mõtestamine)- koolitaja muutub reflekteerivamaks, analüüsivamaks ja motiveeritumaks.
2. Muutused **tegevuses (teadmised ja oskused)**, mille käigus toimub protseduuriline ja produktiivne areng- muutub tegutsemisviis ja –aeg (Evans, 2002; Dall’Alba, Sandberg, 2006, viidanud Karm, 2007, 19)

Lähtuvalt professionaalse arengu käigus toimuvate muutuste jaotumisest kognitiivseks ning tegevuslikeks ja eelpool toodud professionaalset arengut toetavate tegevuste (eksperimenteerimine, refleksioon ning interaktsioon) analüüsist meeskonnaõppe kontekstis on saadud tulemusi võimalik mõista ja siduda koolitajate kogemustega, saades seeläbi terviklikum ülevaade meeskonnaõppest koolitaja professionaalse arengu toetajana.

Meetodid ja valim

Uurimuse eesmärgiks oli analüüsiv ülevaade meeskonnaõppe võimalustest täiskasvanukoolitaja professionaalse arengu toetamisel koolitaja kogemuses. Seda võimaldab kvalitatiivne lähenemisviis, millele on omane sotsiaalse fenomeni mõistmine selles osalejate perspektiivide läbi

(McMillan & Schumacher, 2001, 16). Tavaliselt eeldab kvalitatiivne lähenemine sellise info kogumist, mis peegeldab uuritavate kogemusi, tundeid või hinnanguid (Verma & Mallick, 1999, 27).

Uurimuse puhul oli oluline välja selgitada see, kuidas meeskonnaõpet praktiseerinud täiskasvanukoolitajad seda kogevad ja mõistavad. Andmete kogumisel kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mis võimaldab saada unikaalseid vastuseid igalt interjueeritavalt ning kus uuritavate seisukohad pääsevad kõige paremini esile (McMillan & Schumacher, 2001, 40). Samuti annab see võimaluse iga interjueeritava unikaalse kogemuse avamiseks, mis hilisema analüüsi ja järelduste tegemise tarbeks oluline on.

Valimisse kuulusid kolm naissoost täiskasvanukoolitajat, kelle staaž koolitajana ületab 10 aastat ning kes kasutavad või on kasutanud oma töös meeskonnaõpet. Koolitajad on anonüümsuse säilitamiseks tähistatud tähtedega A, B ja C. Alljärgnevas tabelis on toodud intervjueeritud koolitajate profiilid:

Tähistus	Sugu	Staaž koolitajana	Koolitusvaldkond
A	N	25 a	Koostöötreening, psühhoteraapia, läbirääkimiskoolitused
B	N	11 a	Nõustamiskoolitus, koolitajakoolitus
C	N	25 a	Õppejõudude baaskoolitus

Tabel 1. Valimit kirjeldavad profiilid

Kaks intervjueeritud koolitajat (A, B), kes mõlemad töötavad koolituskeskuses, kus koolitused viiaksegi läbi kahe või enama koolitajaga, on ka ühiselt koolitusi läbi viinud. Seetõttu viidi nende koolitajatega intervjuu läbi üheaegselt, mis võimaldas ühistel kogemustel paremini esile tulla ning teineteist täiendada. Kolmas koolitaja (C) on tegev peamiselt õpetaja- ja koolitajakoolituses, mis viiakse läbi kahe (või kolme) koolitaja poolt. Lähtuvalt intervjueeritud koolitajate staažist ning rohketest kogemustest meeskonnaõppe kasutamisel, võib eeldada, et meeskonnaõppe käigus saadud kogemusi ja uusi teadmisi ning oskusi suudetakse märgata ja analüüsida.

Intervjuude käigus saadud tulemuste töötlemiseks kasutati kvalitatiivset andmeanalüüsi, mis sisaldab endas andmete korrastamist, põhjendamist ja selgitamist (Cohen jt, 2007). Tulemuste analüüsis kasutati deduktiivset kodeerimist, mis võimaldas tulemusi avada teoreetilises osas loodud teemade kaupa.

Tulemused

Meeskonnaõppe praktiseerimise põhjuseid toodi intervjuude käigus läbivalt üsna sarnaseid, rõhutati ühesuguseid võimalusi, mis läbi meeskonnaõppe koolituse ja koolitamise parendamiseks võimalikuks osutuvad.

Kõige enam mainiti **õpiprotsessi toetavate ülesannete ja rollide jagamist**: A: „Vahel jagamegi nii, et üks tegeleb rohkem õpiprotsessiga, see on siis teadmiste edasi andmine ning teine grupiprotsessidega, inimeste personaalse kasvu toetamisega, kuna võimaldab teatud rollijaotust grupis“. Samasugune õpiprotsessi toetav võimalus toodi välja ka mõlema teise intervjuueeritud koolitaja poolt ning üldiselt oli koolitajate funktsioon jaotunud sarnaselt- ühe koolitaja ülesandeks on õpiprotsessi ja teadmiste-oskuste arendamisega tegelemine, teine jälgib samal ajal toimuvaid grupiprotsesse ning õppijate reaktsioone. See võimaldab õppijaid ning õpikeskkonda paremini kontrollida ning märgata arengukohti ka koolitajate töös, mida hilisemal ühisel reflekteerimisel edasise parema tegevuse nimel välja saab tuua.

Õppeprotsessi sujuvuse ning intensiivistamise aspekte tõid välja teisedki intervjuueeritud koolitajad. Siit tulenevalt ilmneb järgnevi ühise koolitamise põhjus- **kahe koolitaja suurem mõju** õppijatele ning nende õppimisele: C: „Kuna õppegrupid on loomult kiiresti arenevad ning neid gruppe tuleb intensiivselt mõjutada, et käivituksid grupiprotsessid ja et nendega saaks midagi teha ning et nad ka vastastikku üksteist mõjutaksid, et kujuneksid intensiivsed õpivõimalused, on kahe koolitaja mõju suurem.“ Rõhutati ka **reaalsuse, tajuviigade ja projektsioonide kontrollimise** tähtsust: B: „See on ju ka toredam, nii ettevalmistus kui ka koolitus ja hilisem arutamine ning minu jaoks on hästi tähtis ka reaalsuse kontrollimine...(paus). Sul on keegi, kellega saad arutada seda, mis toimub.“ A: „Ka projektsioonide ja tajuviigade osakaal väheneb.“

Ka **koolituse sihtgrupi ning tellija huvidest** lähtudes tähtsustasid intervjuueeritud koolitajad meeskonnaõpet. Vahel toimub koostöö tellijaga, ettevõtte juhiga. Sel juhul on juht edastatava teabe kandjaks ning tema kõrval olev koolitaja toetab teadmistega koolitamisest- A: „On olnud olukordi, kus koolitabi juht ning koolitaja ülesandeks on kõrvalekallete ja vastupanudega tegelemine“. Selliselt on võimalik töötajatele edasi anda väga spetsiifilisi teadmisi.

Kõik koolitajad tõid suurima **ohuna meeskonnaõppes** välja koolitajate **koostoimivuse nihked**, kogenematused ning ebavõrdsused. C: „Üks probleem võib tulla kogenematusedest või siis on ette tulnud olukord, kus üks koolitajatest hakkab domineerima, rohkem juhtima või käsitlema või ilma kokkuleppeta mingisuguseid funktsioone üle võtma, mis algselt teisti kokku lepitud oli. Vahel on see ka hea, kui märkad, et teine koolitaja on hajevil, aga vahel mitte. See on alati analüüsikoht.“ Sarnast probleemi toodi välja mitmel korral- keerukana nähti mõlema koolitaja võrdsust aktiivsust ning osalust koolitusprotsessis. Mõneti võib see olla seletatav ka **kogemuste** ja **isiksuseomaduste erinevustega**. A: „... kui üks koolitaja on kogenum või ka edevam ja seeläbi teine tagaplaanile jääb, see on küllalt keeruline.[...] Temperamendid ning isiklik keemia võib ka olla erinev. Kui öeldakse ikkagi, et ei klapi koos koolitama, siis ei pea. Mõnikord tuleb see klapp ka hiljem.“ Eelnevast võib järeldada, et koolitajate erinevusi tajutakse küll ohuna koolitusprotsessile ning ühisele koolitamisele, kuid nähakse ka võimalust need erisused aja jooksul siluda ning koostööd parendada.

Samas tuuakse välja, et sageli ei olegi tarvis taotleda võrdsust: A: „Keeruline ongi just see aktiivsuse tasakaal aga see ei peagi alati olema võrdne. Mina olen alati see, kes koolitustel on kiirem. Teine koolitaja täiendab. Võibki olla nii.“ Koolitaja jaoks on sel juhul oluline selgeks teha see, millises olukorras on oluline kaaskoolitajaga võrdselt teadmisi jagada, diskussioone algatada ning õppijaid mõjutada ning milline situatsioon aktiivsuse ning mõju võrdsust ei eelda.

Lisaks koolitajate koostoimivuse nihetest, isiksusest ning protsessi juhtimisest tulenevatele probleemidele nähti võimaliku probleemina ka **materiaalseid aspekte**, kuna kahe või enama koolitaja ühine töötamine toob endaga ka suuremad kulud (nt koolitajate palga näol). A: „Vahel mõni selliselt tõgavalt ütleb, et noh, kahekesi koolitades läheb ju kaks korda rohkem raha ka.“ Öeldu näitab aga väljastpoolt peegelduvat arvamust meeskonnaõppe kui kuluka lähenemise kohta. Koolitajad ise seda probleemina ei määratlenud.

Professionaalset arengut toetavate tegevuste (eksperimenteerimine, reflekteerimine ja interaktsioon) teostamise potentsiaal läbi meeskonnaõppe avaldus kõigis tegevuskategooriates.

Eksperimenteerimisvõimaluste kohta meeskonnaõppes märkis intervjuueeritav C: „Eksperimenteerimist on mitmekesi koolitades välja palju. Kahekesi on rohkem võimalusi kombineerida erinevaid lähenemisi ja võtteid ning spontaansust on samuti rohkem. Üks „turvab“ teist. Ilma piirideta tegutsemist võimaldab, mis loob loomulikuma õpikeskkonna.“ Seega võib väita, et ühiselt koolitades toimub tänu kaaslaste olemasolule koolitussituatsioonis rohkem

eksperimenteerimist, uue katsetamist ning uute viiside ja võimaluste nägemist. Öeldust ilmneb, et eksperimenteerima julgustab ning spontaansust suurendab teise koolitaja kohalolu ja sellest saadav turvatunne, mis loob piiridevabama ja loomulikuma keskkonna nii koolitajate kui õppijate jaoks. Seda on välja toonud ka intervjuueeritav A: „*Olen õppinud uusi nüansse leidma koolituses.*“

Teist olulist professionaalset arengut toetavat tegevust, **interaktsiooni**, peeti meeskonnaõppes tugevalt mõjutavaks teguriks ning arengut toetavaks: A: „*Õppimine seisneb siiski selles, kui sõnastan ära selle, et kaaskoolitaja tegi seda asja minust paremini [...] kaaskoolitajaga suhtlemine on parim viis uutele koolitajatele oskusteavet edasi anda.*“ Läbi interaktsiooni on võimalik sõnastada vaikivat teadmist, anda edasi oskusteavet ning pidada läbirääkimisi tugevuste, arengukohtade, kartuste jm osas, mis koolitajate professionaalseks arenguks äärmiselt oluline on. Koolitajate kogemuses peeti väärtuslikuks ka kaaskoolitaja töö jälgimist, mis kuulub samuti interaktsiooniga seotud tegevuste alla.

Interaktsiooniga on tugevalt seotud ka **professionaalsed vestlused** ning (ühine) **reflekteerimine**. Neid professionaalset arengut soodustavaid tegevusi oli koolitajate kogemustes rohkelt märgata ning seda rõhutati läbi kõigi intervjuude. Sellest tulenevalt võib väita, et reflekteerimine ja tagasisidestamine on koolitajate jaoks olulise väärtusega ning toimuvad kõigis koolituse korraldamise ning läbi viimise etappides. Intervjuueeritav C: „*Need vestlused on väga huvitavad. Me reflekteerime koos päris palju. Märkame peaaegu samu asju, mis protsessis on toimunud. Meie märkamised on arutelu küsimus. Märkame just vastanduvaid õppijaid ja kursuslasi, kes võivad vastupanu avaldada ja ei tule kaasa. Siis kaalume läbi, et mis teha.[...] Siis räägime ka enda tunded läbi, et kuidas läks, mis tunne on, mida ise veel näed või mida teisiti teha saaks.*“ Koolitajad pidasid kõige olulisemaks refleksiivseid vestlusi, mis toimusid koolitusjärgselt ning milles anti tagasisidet nii koolituse, õppijate kui ka teineteis(t)e kohta. Tagasisidestamisel kasutasid koolitajad ka positiivse välja toomisel põhinevaid tagasisidelehti, mis toetasid muuhulgas iga koolitaja eneserefleksiooni. Meeskonnaõppe puhul peeti siiski kõige väärtuslikumaks võimalust reflekteerida koos kaaskoolitajaga, kes saab anda konstruktiivset tagasisidet just seetõttu, et on sarnases rollis ning situatsioonis.

Kõik kolm intervjuueeritud koolitajat **pidasid meeskonnaõppet enese professionaalses arengus väga oluliseks**. A: „*[...] kooskoolitamine ongi üks kõige suuremaid õppetunde. Selle kaudu korrigeerid enese pilti ning spontaansus ka suureneb. Ma ei oleks suutnud 25 aastat üksi koolitada.*“ B: „*Mina olen enamasti asju õppinud paariskoolitades.*“ C: „*Kindlasti olen väga palju arenenud. Kahekesi koolitusgruppidega töötamine on ainulaadne kogemus, mida paljudel ei ole.*“ Intervjuude käigus selgus, et koolitajad teadvustavad ning oskavad analüüsida enese õppimist

ning professionaalset arengut läbi ühise koolitamisprotsessi, meeskonnaõppe. Koolitajate kogemusi analüüsidest oli võimalik kaardistada ka muutused nii kognitiivses kui käitumuslikus plaanis, mis on ühise koolitamise käigus toimunud.

Kognitiivsete muutustena toodi enim välja **koolituse käigu, õppeprotsessi ja teise inimese tajumist** (C: „Teise inimese tajumine ning intuitsioon, [...] kahekesi mõttled kahe inimese eest.). Samuti nähti **spontaansuse suurenemist, mina-pildi korrigeerimist, suurema vastutuse võtmist** (B: „Ma olen õppinud vastutust võtma selles mõttes, et eriti vanemate tegijate kõrval on lihtne panna kõik nende peale. Samuti olen õppinud oma energiataset hoidma terve päeva jooksul. Seda ka ilmselt läbi vastutuse.) ning **intuitsiooni** tekkimist. Huvitava muutusena tõi üks koolitajatest välja **väärtuste teisenemise**, mis toimus läbi koostöö teisest riigist pärit täiskasvanukoolitajatega, kelle harjumused ning tavad koolituse ette valmistamise ja käigu suhtes (õppematerjalide, koolituse sisu ning käigu vähene ettevalmistamine) intervjueritud koolitaja omadest täielikult erinesid. Kuigi koolitaja kogemus selles olukorras oli negatiivne (A: „Algul käis see muidugi uskumatult närvidele“), toimus tema edases töös muutus, mis avaldus spontaansuses ning rohkemas „vaba ruumi“ jätmises koolituse läbiviimisel. Sellest tulenevalt võib järeldada, et tema esialgne arusaam koolituse õnnestumisest seisnes selle põhjalikus ettevalmistuses ning kindlas tegevusplaanis, kuid peale eelpool mainitud koostöökogemust väärtustas koolitaja enam võimalust viia koolitust läbi spontaanselt ning viimseni ette planeerimata.

Tegevuse ja käitumisega seotud muutustena nähti **koostöö- ja koostöimisoskuse** suurenemist (C: “ Eks ta lihvi ka koostöösoskust, teise inimese kuulamist. Mõnevõrra on kujunenud meile omased võtted, mida me kasutame, mida ma üksi ei pruugi kasutada, ainult paaris, toimivad sel juhul paremini.” ; A: „Kui võtta see isiklikum pool, et mida mina olen õppinud, siis pigem seda, kuidas teist koolitajat välja mängida.), välja toodi ka kaaskoolitaja mõju nii **riietumisstiili, oleku** kui **keelekasutuse** osas. Üheks olulisemaks peeti läbi meeskonnaõppe saadud teadmist ja oskust, **kuidas grupiga töötada**: C: „Kuidas gruppi juhtida, saada nendega head kontakti, kuidas inimestega reaalselt toimetada, seda olen kaaskoolitajatelt õppinud. Samuti energia hoidmist. Alustanud olen siiski ju kogenumate kõrvalt, nendelt olen väga palju õppinud.“

Arutelu

Kuigi teoreetilistes allikates oli meeskonnaõppe praktiseerimise põhjustest rõhutatud õppijakeskseid ning nende arengut toetavaid aspekte, toodi intervjuude käigus kõige enam esile suuremat võimalust õppegruppi mõjutada ning grupiprotsesse ja teadmiste edastamist kontrollida. Tegelikult on need põhjused omavahel tugevalt seotud, kuna grupiga tegelemine omab tugevat

mõju ka igale grupiliikmele ning tema arengule. Seega võib koolitajate kogemuses näha olulisena lisaks grupi arengule ka iga õppija isiksusliku arengu toetamist.

Koolitajad väärtustasid võimalust kolleegiga koostööd teha ning pidasid meeskonnaõppe kogemust väärtuslikuks ning rohkelt õpivõimalusi pakkuvaks. Ilmnes selgelt, et meeskonnaõpet nähti kõige enam jagamise, õppimise ja koostöö võimaluste loojana. Kui M.-J. Eisen (2000) väitis, et meeskonnaõpe kahandab õpetamisega seotud elukutsete isoleeritust, pidasid seda meeskonnaõppe puhul (võimalust olla koolitusprotsessis kellegagi koos, mitte üksi) oluliseks ka koolitajad.

Täiskasvanukoolitaja professionaalset arengut toetavad tegevused jaotusid teoreetilises osas B. Kosteri jt (2007) uurimuse järgi eksperimenteerivaks, reflekteerivaks ja interaktsioonil põhinevaks. Koolitajate kogemused kinnitasid, et need tegevused on läbi meeskonnaõppe toetatud ning neid nähti professionaalse arengu seisukohalt olulisena. Ühiselt koolitamise puhul leiti rohkelt võimalusi eksperimenteerimiseks ja spontaansuseks, meeskonnaõpet nähti eksperimenteerimisele tõukajana, selle soodustajana. Mitmel pool toodi esile ka spontaansuse suurenemist, mis samuti eksperimenteerimist ning uue ja huvitava katsetamist ajendab. Sealjuures pidasid koolitajad oluliseks võimalust seda ühes kaaskoolitajatega teha, kuna sel viisil on rohkem julgust ja ideid. Spontaansuse suurenemine koolitaja kogemuses läbi meeskonnaõppe oli tegelikult üllatav, kuna võiks eeldada, et üksi koolitust läbi viies on lihtsam viia sinna sisse ootamatuid muudatusi ja katsetada situatsioonist lähtuvalt erinevaid uusi võtteid. Seega võib eeldada, et läbi meeskonnaõppe suureneb koolitajate vahelise koostöö käigus teineteise ja kogu õppeprotsessi tajumine niivõrd palju, et lubab seda ilma takistusteta teha.

Refleksiooni roll on oluline nii meeskonnaõppe ning professionaalse arengu puhul. Koolitajad pidasid ühiseid refleksioone ning professionaalseid vestlusi meeskonnaõppe puhul üheks olulisemaks ning õpetlikumaks võimaluseks, läbi nende saadi palju enese kohta teada, korrigeeriti mina-pilti. Refleksioon toimus koolitajate kogemuses pigem koolitusjärgselt, milles toodi välja teineteise positiivseid külgi, tagasiside oli positiivse-keskne. Siiski on oluline roll ka konstruktiivsel kriitikal ja teineteise arengukohtade välja toomisel, mis professionaalse arengu seisukohalt olulised on. Teadvustades arengukohti, on suurem tõenäosus neis edaspidi paremaks saada.

Refleksiooni ning refleksiivsete vestlustega käib käsikäes koolitajatevaheline interaktsioon.

Interaktsiooni olulisus ja mõju ühiselt koolitades ilmnes koolitajate kogemustes väga tugeva mõjutajana professionaalsele arengule. Karm (2007, 66) on tähtsustanud vaikiva teadmise sõnastamise võimalust professionaalse arengu toetamisel. Ka koolitajad pidasid väärtuslikuks

„võimalust teadmine sõnastada“, mis näitlikustab selgelt Karmi toodud väidet. Samuti peeti mõjutajaks teise koolitaja töö jälgimist. Kui muutustena mainiti uute koolitusvõtete kasutuselevõttu ning keelekasutuse ja riietumisstiili muutumist, võib seda seostada just kolleegi töö jälgimisega, mis läbi on toimunud erinevate (meeldivate/koolitaja tegevuses vajalike) omaduste üle võtmine. Kuigi võiks eeldada, et selline käitumise ning omaduste üle võtmine võib toimuda alateadlikult, oskasid koolitajad oma kogemustes selgelt taolised situatsioonid välja tuua, mis näitab, et sageli tehakse seda ka teadlikult ning sihipäraselt.

Professionaalse arengu tulemusena toimunud muutused jaotatakse kaheks – hoiakulisteks ning tegevusega seotud muutusteks (Karm, 2007, 19). Vaadeldes uurimustulemusi, on märgata täiskasvanukoolitajate poolt erinevaid uusi meeskonnaõppe kogemuse käigus toimunud muutusi, saadud teadmisi ja oskusi.

Kognitiivsete muutustena oli kõige enam märgata tajumise suurenemist, seda nii koolituse käigu, õppeprotsessi, õppijate, grupiprotsessi kui kaaskoolitaja suhtes. Ka mina-pildi korrigeerumine on seotud iseenese tajumisega. Need on koolitaja arengus märkimisväärsed ja olulised muutused, mis ka professionaalse arengu seisukohalt mõju omavad.

Tegevuse ja käitumisega seotud muutused hõlmasid enim koolituse kontekstis toimimist. Koolitajate võrdsustaseme ning energiataseme säilitamine, grupi ja grupiprotsesside juhtimine, uute meetodite ja lähenemiste kasutamine ning spontaansuse suurenemine on olulised koolituse sujuvamaks läbi viimiseks ning õppijate toetamiseks õpiprotsessis. Siiski oli toimunud muutusi ka üldises plaanis – riietumisstiil, koostöö- ja kuulamisoskus ja võime inimestega töötada avalduvad lisaks koolitussituatsioonis ka kõigis muudes elualades.

Kuigi muutuste jaotusest kognitiivseks ning käitumuslikuks on näha, et enam mainiti tegevuse ja käitumisega seotud muutusi ning vähem kognitiivses plaanis, võib see olla seletatav tõsiasjaga, et käitumises ja tegevuses avalduvad muutused märgatavamalt, kognitiivseid muutusi on raskem näha, jälgida ja enesele teadvustada. Siiski ei saa väita, et muutused oleksid ühte või teise suunda kallutatud ning märgatavalt polariseerunud. Märkimisväärsed olid muutused nii kognitiivses kui ka käitumuslikus plaanis.

Kokkuvõte

Täiskasvanukoolitaja töös on oluline pidev areng ja õppimine. Koolitajad, kelle kogemusi meeskonnaõppe praktiseerimisel artikkel kajastab, oskasid analüüsida enesearengut ning märgata arenguvõimalusi läbi ühise koolitamise. Koolitajate kogemusest ilmnas, et tegevused, mis

professionaalset arengut toetavad (reflekteerimine, eksperimenteerimine ning interaktsioon) on meeskonnaõppe kaudu teostatavad.

Läbi nende tegevuste toimuvad koolitajas mitmed muutused nii kognitiivses kui tegevuslikus plaanis.

Muutused koolitajas ja tema tegevuses omavad mõju ka õppijatele ning õpiprotsessile. Näiteks on läbi meeskonnaõppe võimalik samal ajal toetada nii õppimise kulgu kui grupiprotsesside arengut. Samuti võimaldab koolituse käigu ja õppeprotsessi parem tajumine muuta koolitusprotsessi spontaansemaks, vaheldusrikkamaks, uudsemaks ning seeläbi õppijatele tähenduslikumaks.

Meeskonnaõpe on heaks alternatiiviks individuaalsele koolitamisele, mis oma isoleerituse tõttu koolitajad väga olulistest professionaalseks arenguks vajalikest võimalustest ilma jätab. Näiteks võimaldab meeskonnaõpe vestelda koolituse käigus (*within a practice*) ning saada läbi konstruktiivse ja positiivse tagasiside teadlikuks oma tugevustest ja nõrkustest koolitajana. Läbi selle toimub ka täiskasvanukoolitaja mina-pildi selginemine ning suureneb teadlikkus endast kui koolitajast.

Sedavõrd suured muutused ilmestavad fakti, et meeskonnaõpe pakub täiskasvanukoolitaja jaoks ainulaadse kogemuse, rohkelt võimalusi õppimiseks (nii enda, koostöö, koolituste läbiviimise, gruppidega töötamise kohta jpm) ja seeläbi ka professionaalseks arenguks. Seetõttu on oluline neid võimalusi koolitajatele läbi teadvustamise lähemale tuua.

Uurimustöö tulemused aitavad mõista meeskonnaõppe võimalusi ja rolle nii alustava täiskasvanukoolitaja professionaalsuse kujunemisel kui koolitajate arengus üldiselt. Saadud tulemused kinnitavad, et meeskonnaõpe pakub mitmeid võimalusi koolitajana areneda ning mõnel puhul on meeskonnaõpe täiskasvanukoolitaja jaoks ainsaks võimaluseks mõne kindla oskuse või teadmise arendamiseks.

Kuna uurimus põhineb meeskonnaõppele koolitajate kogemuses ning seda just professionaalse arengu võimaluste mõistmiseks, aitab see teoreetilise panusena mõista lisaks meeskonnaõppe mõjule õppijate õppimises selle rolli ka koolitajate professionaalsele kasvule, mida varem selliselt uuritud pole.

Uurimuse tulemused on üldistatavad lisaks täiskasvanukoolitajatele kõigile neile, kelle eriala on seotud õpetamise või koolitamisega, ning võimaldavad samal põhjusel mõista meeskonnaõppe mõju neile, kuna meeskonnaõpet kasutatakse lisaks koolituste läbiviimisele nii alus-, põhi-, kesk-

kui ka kõrghariduses. Seetõttu aitab uurimistöö praktilise panusena nii õpetajate- kui ka koolitajate kogukonnal mõista meeskonnaõppe märkimisväärsed potentsiaali nende professionaalse arengu toetamisele.

Loodetavasti suunab käesolev uurimus täiskasvanukoolitajaid meeskonnaõpet professionaalse arengu toetamiseks laialdasemalt praktiseerima, teadvustades koolitajaid nii meeskonnaõppe suuremast mõjust õppijate õppimisele kui eelkõige koolitajate arengule.

Allikad

Andras (1995). *Inglise-eesti/eesti-inglise andragoogika sõnaraamat*. Tallinn: Külim.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6th ed.). London: Routledge.

Crow, J., Smith, L. (2005). Co-teaching in higher education: Reflective conversation on sharing experience as continued professional development for lecturers and health and social care students. [Electronic version]. *Reflective Practice*, 6(4), 491-506.

Eisen, M. J., & Tisdell, E. J. (2002). *Team teaching: The learning side of the teaching – learning equation* [Electronic Version]. *Essays on Teaching Excellence: Toward the Best in the Academy*, 14(6), 96-109.

Eisen, M-J. (2000). The Many Faces of Team Teaching and Learning: An Overview. *Team Teaching and Learning in Adult Education*, 87, 5-14.

Eisen, M-J., Tisdell, E. (2000). Team Teaching and Learning in Adult Education: From Negotiating Relationships to Implementing Learning Alternatives. *Team Teaching and Learning in Adult Education*, 87, 83-89.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. [Electronic version]. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.

Game, A., Metcalfe, A. (2009). Dialogue and team teaching. *Higher Education Research & Development*, 28, 45-57.

Gordon, J. (2006). Critical Friendship. [Electronic version]. *Medical Education*, 40(1), 5-6.

- Harris, C., Harvey, A.N.C. (2000). Team Teaching in Adult Higher Education Classrooms: Toward Collaborative Knowledge Construction. *Team Teaching and Learning in Adult Education*, 87, 25-32.
- Jang, S.-J. (2006). Research on the effects of team teaching upon two secondary school teachers. [Electronic version]. *Educational Research*, 48(2), 177-194.
- Karm, M. (2007). *Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused*. [Doktoritöö]. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F., Lunenberg, M. (2007). Teaching educators working on their own professional development: goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. [Electronic version]. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14, 567-587.
- Marton, F. (1988). *Phenomenography: exploring different conceptions of reality*. In Fetterman, E.D. *Qualitative Approaches to Evaluation in Education: The Silent Revolution*. New York: Praeger.
- McMillan, J.H., Schumacher, S. (2001). *Research in education: a conceptual introduction*. New York: Longman.
- Roth, W-M., Tobin, K. (2001). Coteaching: from praxis to theory. [Electronic version]. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10 (5), 161-180.
- Salandanan, G. (2008). *Teaching approaches and strategies*. Philippines: KATHA.
- Seabury, M. B., Barrett, K.A. (2000). Creating and Maintaining Team-Taught Interdisciplinary General Education. *Team Teaching and Learning in Adult Education*, 87, 15-24.
- Verma, G.K., Mallick, K. (1999). *Researching Education. Perspectives and Techniques*. London: Falmer Press.

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