

TALLINNA ÜLIKOOL  
Haridusteaduste instituut  
Andragoogika

Triin Rõõmusoks  
**TÖÖVARJUTAMISE ANALÜÜS**  
Ametialane rakenduslik tegevus

Juhendajad: Katrin Karu  
Kätlin Vanari

Kergatsi, 2023

## SISUKORD

1.	33	
2.	EHEDUSE VÄGI – KOOLITUSSITUATSIOONI ANALÜÜS	5
3.	KÕNETAV PUUDUTUS – ÕPPEKAVA ANALÜÜS	8
4.	KOOS ÕPPIMISE ÕNN – KOKKUVÕTVA VESTLUSE ANALÜÜS	10
5.	ÄRATUNDMISTE TEE – ISIKLIKU ÕPIKOGEMUSE 133	
	ALLIKAD	16
	LISA 1. VAATLUSLEHT	17
	LISA 2. REFLEKSIOONI MUDEL	19

## 1. OMA TEE LOOMINE – TÖÖVARJUTAMISE KAVA

**Töövarjutatav:** Koidu Tani-Jürisoo; juht, juhtivkoolitaja, superviisor, Avatud Meele Instituut (edaspidi: AMI), SA Omanäolise Kooli Arenduskeskus.

**Põhjus:** 1999. aastast tegutseva täiendkoolitusasutusena on AMI kasvanud Eesti haridussüsteemi osaks, toetades oma kursuste abil Eesti haridussüsteemi uuendamist ja kujundades soodsat hoiakut elukestva õppimise suhtes. AMI on partneriks koolidele, kõrgkoolidele, lasteaedadele ja paljudele teistele organisatsioonidele, toetades neid koolituste, superviisiooni, nõustamise ja koostööprojektide kaudu. Mind ajendas Koidu Tani-Jürisoo tööd varjutama huvi haridusmuutuste juhtimise ning taastava õiguse kui mõjusa sotsiaalse muutuse praktika vastu. Soovin vaatlusel lähemalt uurida andragoogilise nõustamise võimalusi arenguprotsesside toetamisel.

### **Algne tegevuskava:**

26.09 sissejuhatava vestluse ettevalmistamine;  
27.09 sissejuhatava vestluse läbiviimine:  
    • varjutamise raamistiku ja eesmärkide kokkulepped;  
    • analüüsitava õppekava valik;  
    • koolitussituatsiooni vaatlemise kokkulepped.  
30.09 koolitussituatsiooni vaatluse ettevalmistamine;  
3.-4.10 täiendusõppe õppekava analüüsimine;  
6.-7.10 koolitussituatsiooni vaatluslehe koostamine;  
10.10 koolitussituatsiooni vaatlemine;  
11.-12.10 koolitussituatsiooni analüüsimine;  
13.10 kokkuvõtva vestluse ettevalmistamine;  
17.10 kokkuvõtva vestluse läbiviimine;  
27.09-20.10 isikliku õpikogemuse reflekteerimine;  
20.-21.10 töövarjutamise analüüsi koostamine;  
22.10 töövarjutamise analüüsi esitamine.

26.09 sissejuhatava vestluse ettevalmistamine;  
30.09 sissejuhatava vestluse läbiviimine:  
    • varjutamise raamistiku ja eesmärkide kokkulepped;  
    • koolitussituatsiooni vaatlemise kokkulepped.  
08.-09.10 koolitussituatsiooni vaatluse ettevalmistamine;  
09.10 koolitussituatsiooni vaatluslehe koostamine;  
10.10 koolitussituatsiooni vaatlemine;  
11.-30.10 koolitussituatsiooni analüüsimine;  
17.-30.10 täiendusõppe õppekava analüüsimine;  
22.10 kokkuvõtva vestluse ettevalmistamine;  
25.10 kokkuvõtva vestluse läbiviimine;  
27.09-16.01.23 isikliku õpikogemuse reflekteerimine;  
20.10-16.01.23 töövarjutamise analüüsi koostamine;  
17.01.23 töövarjutamise analüüsi esitamine.

### **Tegelik tegevuskava:**

Tegin esialgses tegevuskavas muudatusi, et mahutada töövarjutamisega seotud tegevused enda ja varjutatava varasemalt planeeritud ajakavadesse ning süveneda varjutamise käigus avanenud teemadesse ja küsimustesse. Mul on hea meel, et õppejõud võimaldasid meil esialgselt piiritletud varjutamise perioodi vastavalt vajadusele kohandada. Tänu sellele kujunes varjutamisest intensiivse õppimise protsess ehk *kaasahaarav kogemus (Jackson & Campbell, 2010)*, milles sisemist vajadust areneda täiendasid püüdlus süvitsi uurida ja valmisolek transformatiivseks õppimiseks. Analüüsiperioodi pikendamisega sain pühendada enam aega toetavate teoreetiliste allikate läbitöötamiseks ning vaadeldud õpituatsioonid hästi toimivate praktikate täiendamiseks.

Otsusega, sukelduda varjutamise ülesandesse süvitsi, kaasnesid väljakutsed teistes rollides ja kohustustes. Teadlikkus transformatiivse õppimisega kaasnevatest protsessidest aitas nendega ennasthoidvalt toime tulla, ent töö lõplik koostamise aeg venis ülemäära pikaks. Leian, et tegevuskava muutmine oli asjakohane ning pikem ja paindlikum suhtlemise periood toetas mõlema osapoole huvisid teeniva arenguprotsessi kujunemist. Edasises praktikas: 1) pühendan enam aega planeerimisetapile, et varjutamise tingimused ja kokkulepped selgemalt sõnastada; 2) eesmärgistan vaatluse lähteülesanded täpsemalt, et muuta tegevuskava tõhusamaks; 3) valin analüüsiks vähem teoreetilisi allikaid, et oleks kergem kavandatud tegevusplaanis püsida.

## 2. EHEDUSE VÄGI – KOOLITUSSITUATSIOONI ANALÜÜS

Vaatlesin 10. oktoobril AMI Hooliva Kooli (edaspidi HK) programmi stardipäeva, mis oli kavandatud kolme programmis osaleva kooli tuumiktiimidele jätkuva protsessi vaheetapina, ühe projekti lõpetamiseks ja teise alustamiseks. Kohtumise peamisteks sihtideks olid lõppeva projekti kokkuvõtmine, uuteks tegevusteks häälestamine ja programmiga edasimineku jõustamine. Õpisisituatsioonis osales viis õpetajat kolmest HK programmi kooli tuumiktiimist.

HK programmi eesmärgiks on taastava õiguse praktikate süsteemne ja kooliterviklik rakendamine tervikmudeli kaudu, et luua hoolivat koolikultuuri. Selleks valmistatakse koolides õpetajate meeskonnad taastava õiguse praktikate rakendamiseks ning koolitajad, kes on valmis haridusmaastikul töötama. Programmi käigus luuakse vajalikud õppeprogrammide- ja materjalid. Tuumiktiim (*core team*) – väike grupp inimesi, kes on mudeli algatajateks koolis (tavaliselt 2-3 inimest). Rakendustiim (*implementing team*) – mudeli rakendamise eestvedajate grupp koolis, proportsionaalne kooli suurusega (5-8 inimest). (AMI, 2022).

Valisin stardipäeva vaatluseks kolm tähelepanupunkti:

- õppe-eesmärkide seadmine ja hindamine (tulenevalt ülikooli tingimustest);
- koolitaja roll grupinõustamise juhendajana ja grupinõustamine kui täiendkoolituse loomulik osa (tulenevalt minu enda uurimishuvist);
- kohaletulnud inimeste kaasamine ja taastava õiguse põhimõtete praktiline rakendamine (varjutatavaga kokkulepitud huvi).

Vaatluse kavandamisel ja läbiviimisel lähtusin Karu ja Aava (n. d.) ning Gill, Barbour ja Dean (2014) õppetöö vaatluse materjalidest. Disainisin nende põhjal poolstruktureeritud vaatluslehe (Lisa 1.), mida õpisisituatsiooni käigus täitsin. Mõistsin, et esmasest vaatluslehest funktsionaalse töövahendi loomiseks tuleks seda eelnevalt vaatluse käigus testida ja ümber struktureerida. Täiendasin olemasolevaid lahtreid jooksvalt lehe servadel.

Minu kogemus kinnitab varasemaid uurimusi, mille kohaselt võivad planeeritud ja tegelik vaatlus erineda (Gill, Barbour & Dean, 2014). Esmalt plaanisin vaatluse läbi viia nähtamatu kardina tagant, ent väikegrupi kohtumise eheduses osalesin kõigis koolituse tegevustes peegeldava partnerina. Kohtumisele järgnenud reflekteeriva vestluse käigus ma varjutatava tähelepanekuid kirjeldavaid lisamärkmeid teha ei jõudnud, sest tahtsin keskenduda kohalolule ja kontaktile varjutatavaga. Täiendavad kommentaarid tegin õhtul koju jõudes ning ilmselt läks seetõttu mõni vestluses kõlanud mõte või märkamine kaduma. Edaspidi valin vaatluseks kitsama fookuse, et suudaks täpsemaid märkmeid teha ning seatud eesmärged tõhusamalt täita. Varjutatava tähelepanekute jäädvustamiseks kasutan võimalusel

helisalvestust.

Tulenevalt selle töö eesmärgist, keskendun õpisisituatsiooni analüüsis õppe-eesmärkide seadmisele ja hindamisele. Minu enda ja varjutatava uurimishuvist tulenevat analüüsi ma siin ei esita, kuna reflekteerisime neil teemadel vestluses Koiduga vahetult peale õpisisituatsiooni.

## **2.1 Õppe-eesmärkide seadmine ja hindamine**

Õppe-eesmärkide seadmiseks saadeti enne stardipäeva osalejatele e-posti teel infokiri, milles kirjeldatud õpitegevused viitasid kohtumise väljunditele. Eelnevalt oli koolide esindajatelt uuritud nende vajadusi seoses stardipäevaga. Kohtumise ruum toetas õppimisele ja grupile häälestumist – sooja vastuvõtu järel liiguti ühise kohvilaua äärest jututeemadega sujuvalt koolitusruumi õpiringi, kus koolitaja tutvustas kohtumise kava ja eesmärki ning meenutas õpigrupi kokkuleppeid.

Tulenevalt stardipäeva iseloomust koolitaja õppe-eesmärki eraldi ei sõnastanud, vaid määratles selle kolme peamise sihina: projekti kokkuvõtmine, uuteks tegevusteks häälestamine ja programmiga edasimineku jõustamine. Õppe-eesmärgi võiks sõnastada järgnevalt: kohtumise tulemusena on osalejal valmisolek jätkata HK programmi tegevuste eestvedajana. Stardipäeva teekond kulges HK programmi tegevuste tagasisivaatest hetkeolukorrani, sealt arenguvajaduste sõnastamise ja järgmiste sammude kavandamiseni. Koolitaja sidus iga kohtumise tegevuse HK programmi põhieesmärkidega ning juhendas kooli meeskonna ja osaleja isiklike õpieesmärkide seadmist stardipäeva ja programmi edasiste tegevuste kontekstis.

Kohtumise sihipärasuse tagas läbimõeldud, refleksiooni põhimõtetest lähtuv tegevuskava ning koolitaja meisterlikkus protsessi juhtimisel ja osalejate juhendamisel. Õppe- ja õpieesmärkide saavutamist toetasid iga tegevuse puhul: 1) koolitaja täielik kohalolu ja pidev tagasiside osalejatele; 2) avatud ja turvaline õpiruum, kus kuulati iga osalejat; 3) suulist ülesandepüstitust täiendavad käsilehed ja visuaalid pabertahvlil; 4) ülesande eesmärgistamine lähtuvalt programmi käsilolevast etapist, tegevustest ja neist tulenevatest praktilistest vajadustest. Kirjeldatud tegevuspõhimõtete järgimine võimaldas koolitajal ja osalejatel ülesannete täitmise käigus ja järel vastastikku suuliselt tagasisidet anda ning eesmärkide saavutamist hinnata.

Stardipäeva ülesehitus ja läbiviimine lähtusid andragoogilistest põhimõtetest, suurendades osalejate kaasatust ning toetades nende kogemuste avaldumist, tähenduste tugevdamist, refleksiooni ja edasiste tegevuste eesmärgistamist. Õpisisituatsioonis kasutatud

põhimõtted on kooskõlas täiskasvanute õpimotivatsiooni toetavate tingimustega, mille kohaselt tuleb õpiruumis keskenduda kaasatuse suurendamisele, õppimist soosiva hoiaku kujundamisele, tähenduste laiendamisele ja enesekindluse kasvatamisele (Wlodkowski, viidanud Merriam & Bierema, 2014). Oluliste psühholoogiliste protsesside terviklik aktiveerimine võimaldas osalejatel kogu õppeprotsessi jooksul kogeda autonoomsust, pädevust ja õnnestumist oma tegevustes. Õppe- ja õpieesmärkide saavutamist toetas enesetõhususe uskumuste aluseks olevate tunde-, mõtte-, motivatsiooni-, ja valikuprotsesside seotus õpitegevustes. Positiivsed võimekususkumused on keerukate ülesannete lahendamisele pühendumise eelduseks. (Bandura, 1994). Minu hinnangu kohaselt õnnestus koolitajal õpituatsiooniks kavandatud sihte järgida ning saavutada stardipäeva olulisim eesmärk – osalejad tundsid end jõustatuna HK programmiga jätkama. Seda kinnitas ka kohtumise lõpus antud osalejate tagasiside, milles kasutati väljendeid: “nii hea tunne on, et jälle kokku saime”, “tunnen, et nüüd tahaks seda kõike juba teha”.

### 3. KÕNETAV PUUDUTUS – ÕPPEKAVA ANALÜÜS

Töövarjutamise käigus analüüsisin HK mudeli koolide rakendustiimide baaskoolituse õppekava, mis on aluseks neljast kahepäevasest moodulist koosnevale koolitusele. Analüüsitud õppekava täiendatakse tegevuste käigus koostöös programmi partneritega, sest tegu on pilootgrupiga ja „lennatakse lennukiga, mida alles ehitatakse“ (Tani-Jürisoo, vestlus, 10.10.22). HK mudelit rakendavad koolid on programmi kaasatud sihipärase valiku alusel ja koolitatakse vaid lepingus määratletud isikuid. Seega, ei ole AMI-l vastavalt Täiskasvanute koolituse seadusele (2019, § 8. (4)) kohustust õppekava ega sellega seotud täiskasvanute koolitajate andmeid avalikustada.

Õppekava ülesehituse tervikkuses ja sidususes peegeldub AMI enam kui 20.-aasta pikkune kogemus õpetajate täiendkoolituse valdkonnas. Õppekava on koostatud õpiväljundipõhiselt ning õppijast lähtuvalt, kõigi nelja mooduli sisu ja õpiväljundid on selgelt kirjeldatud ja seostatud. Teemale häälestamiseks on iga mooduli algusesse lisatud iseloomulik moto (Nt. *Gandhi*.: „*Ole ise see muutus, mida sa maailmas näha tahad.*“). Kirjeldades mingit nähtust, sündmust või olukorda kujundlikult saame luua oma kogemusele uusi seoseid ja tähendusi (Lakoff & Johnson, 2011). Metafooriline puudutus lisab dokumendile uue mõõtme ja aitab luua õppekava sisuga sügavamaid seoseid. Isiklike õpieesmärkide seadmist toetavad iga mooduli juures kirjeldatud õppeprotsessi etapi sihiseade ning selle aluseks olevad uskumused. Õppimisele häälestumist toetab õppekavas kirjeldatud metoodiline lähenemine, milles on avatud koolituse aluseks olevaid põhimõtteid ja õppeprotsessi tulemusena oodatavat mõju osalejale.

Dokument vastab üldjoontes Täiendkoolituse standardis (2016, § 2.) õppekavale esitatud nõuetele, lisada tuleb vaid õppekava rühm. Minu hinnangul on täiendkoolituse õppekavarühmade (Täiendkoolituse standard, 2016, Lisa) loendi hariduse valdkonnas sobivaim hariduse interdistsiplinaarne õppekavarühm.

Järgnevalt annan ülevaate märkamistest, millele saab arendusprotsessides veel tähelepanu pöörata. Õppekava ei sisalda koolituse läbimiseks vajalike õppematerjalide loendit, ent osutab toetavale e-keskkonnale, kus jagatakse lisamaterjale. Vestlustest selgus, et tulenevalt metoodilisest lähenemisest saavad õppijad õppematerjalid moodulite kaupa õppeprotsessi jooksul. Seega, võiks lisada, et koolituse läbimiseks vajalikud õppematerjalid jagatakse osalejatele koolitaja poolt õppeprotsessi käigus.

Õppekavas on välja toodud kogu koolituse auditoorse töö maht ja iseseisva töö maht, lisaks moodulite lõikes auditoorse töö maht. Vastavalt Täiendkoolituse standardile (2016, § 2.



(1. 5)) tuleks esitada ka koolituse kogumaht. Oma kogemustest lähtuvalt näen siin vastuolu standardis sätestatu ja täiendkoolituse valdkonna praktika vahel. Õppija vaatepunktist lähtuvalt on koolituse kogumahtu (ja selles sisalduva iseseisva töö mahtu) vajalik teada. Tellija ja pakkuja seisukohalt on prioriteediks auditoorse töö maht, mis on teenuse eest tasumise mõõtühikuks. Siin avaldub üks oluline koolitusmaastiku paradigma, millele võiks edasiste valdkondlike arutelude käigus tähelepanu pöörata. Iseseisev või praktiline töö on täiendõppes enamasti kirjeldatud ning koolitaja poolt juhendatud ja tagasisidestatud. Sageli ei kajastu see selgelt õppekavas esitatud koolituse kogumahu, vaid on vaikumisi koolituse pakkumusse sisse kirjutatud. Õppemahtude ühtsem kirjeldusviis toetaks täiskasvanud õppijat arusaamade kujundamisel õppe ülesehitusest ning oma panusest õpiväljundite saavutamisel. Laiemas plaanis võimaldaks see muuta koolitusturul juurdunud arusaama, et koolitust tuleb hinnastada auditoorse töö tundide arvust lähtuvalt.

Täiendkoolituse standardis (2016, § 2.) on eristatud auditoorne, iseseisev ja praktiline töö. Juhendmaterjalis täiendkoolituse õppekava koostamiseks (Aruväli jt., 2016, lk. 17) soovitatakse eristada nelja õppe ülesehituse liiki, jagades praktilise töö: 1) praktikaks koolikeskkonnas ja 2) praktikaks töökeskkonnas. Analüüsitud õppekavas on kirjeldatud iseseisva töö üldine maht ja moodulite lõikes vastavad ülesanded. Eelpool toodust ja ülesannete püstitusest tulenevalt võiks termini „iseseisev töö“ asendada liigitusega „praktiline töökeskkonnas“. Õppija seisukohalt võiks aja- ja tegevuse planeerimist toetada iga mooduli praktilise ülesande mahu kirjeldus.

Õppekavas sõnastatud õpiväljundid lähtuvad õppijast ja võimaldavad hinnata õppekava läbinu teadmisi ja oskusi, vastates seega Täiendkoolituse standardile (2016, § 2.). Aruväli jt. (2016, lk. 12) kohaselt kirjeldavad õpiväljundid, „*milliseid teadmisi, oskusi või hoiakuid õppija õppeprotsessi lõpuks on omandanud.*“ Analüüsitud õppekavas on mitme õpiväljundi puhul lisaks eelnimetatule kirjeldatud ka õppija kogemust.

N1: „...kogeb kaasava töötoa läbiviimist, reflekteerib selle mõju ja kavandab rakendamist oma organisatsioonis“

N2: „...kogeb heastava nõupidamise meetodit ning kavandab selle rakendamist“

Siin võiks mõelda, mis eesmärki täidab kogemine õpiväljundina, arvestades et õppekavas on õppesisu põhjalikult kirjeldatud.

Kokkuvõttes ületab analüüsitud täiendkoolituse õppekava sellele esitatud nõudeid, inspireerides ja toetades õppijat teemale ja õppimisele häälestumisel. Enda jaoks võtan analüüsiprotsessist kaasa puudutuse, millega terviklik, seostatud ja mõjusalt sõnastatud õppekava avab õppijale mitmemõõtmelise vaate eesootavale õpimaastikule.

#### 4. KOOS ÕPPIMISE ÕNN – KOKKUVÕTVA VESTLUSE ANALÜÜS

Kokkuvõtva vestluse viisime Koiduga läbi 25. oktoobril GoogleMeet keskkonnas. Sissejuhatava kohtumise käigus olime HK programmi taustainformatsiooni käsitlenud ning õppe-eesmärkide seadmist, nende saavutamise toetamist ja hindamist reflekteerisime vahetult peale õpisisituatsiooni. Kokkuvõtva vestluse ettevalmistuseks olin jõudnud teha esmase, Koiduga kokkulepitud vaatluse eesmärgist tuleneva, õpisisituatsiooni ja õppekava analüüsi ning uurinud mitmeid õppimist, identiteeti, ja refleksiooni käsitlevaid teoreetilisi allikaid. Tegin lühikese sissevaate Korthagen ja Vasalos'i (2005) tuumrefleksiooni, Ruijters ja Simons'i (2020) professionaalide õppimise ja identiteedi, Brookfield'i (2017) reflekteerivaks õpetajaks saamise ning Vandamme (2018) dialoogilise õpetaja identiteedi konstrueerimise materjalidesse. Valitud allikate abil olin uurinud võimalusi HK programmis osalejate refleksiooni tõhusamaks toetamiseks ning arutlesime ühiselt neile praktilise rakenduse leidmise vajalikkuse ja võimaluste üle. Lisaks kasutasin isiklikke näiteid akadeemilises õppes kogetud refleksiooni viiside mõjust õpiprotsessides. Kokkuvõtvast vestlusest kujunes sissejuhatus edasise innovatiivse lahenduse loomiseks.

Üks õpisisituatsioonis avaldunud osalejate vajadustest tulenev arenguvõimalus on HK programmi õpetajate uurija identiteedi tugevdamine, mis võimaldaks õpetajal enda ja kolleegide tegevust teadlikumalt analüüsida ja selle toel ka uuendusi tõhusamalt juhtida. Oma kooli õppevõimaluste analüüsimine lähtuvalt Ruijters ja Simons'i (2020) professionaalide õppemaastiku mudelist ja HK programmi eesmärkidest aitab õpetajal teadvustada erinevaid õppimisviise ja toetab uurimise kui õppimisviisi kinnistamist. Õpetaja juhendamine Vandammest (2018) lähtuva dialoogilise õpetaja identiteedi visualiseerimise protsessis aitab õpetajal oma erinevaid minaposisioone kaardistada ja analüüsida. Uurija ja uuenduste juhi rolli visualiseerides ning nendega seotud välimisi ja sisemisi mina-positioone analüüsides kujundab õpetaja arusaama nende rollide olemusest ja arenguvajadustest oma professionaalses identiteedis.

Korthagen ja Vasalos'i (2005) väljapakutud tuumrefleksiooni protsessi rakendamine võimaldab suunata HK programmis osalejaid sügavama refleksioonini ning toetada neid koolikultuuri muutmiseks vajalike väärtuste ja hoiakute tegevusse rakendamisel. Brookfield'i (2017) kirjeldatud kriitilise refleksiooni nelja läätse tundaõppimine ja kasutamine aitab HK programmis osajatel oma tegevust erinevatest vaatenurkadest analüüsida. Sarnasused Brookfield'i (samas) soovitatud ja HK programmi põhimõtete ja meetodite vahel loovad silla refleksiooni tugevamaks lõimimiseks HK tuumik- ja rakendustiimide koolitusse ja tegevusse.

Aava ja Slabina (2019) koolikultuuri ja Tomingase (2019) õppejõudude professionaalse arengu toetamise uurimuste tulemuste ning Aus, Eisenschmidt ja Oppi (2020) õpiringide juhendmaterjali sidumine refleksiooni võimalustega aitas luua selged seosed koolide tuumiktiimide tegevusega. Nende liikmed on koolikultuuri muutuse juhtide rollis ning vajavad, õpituatsioonis antud tagasiside põhjal, eelkõige töös teiste oma kooli täiskasvanutega tuge programmi põhimõtete ja tegevuste juurutamiseks ja jätkusuutlikuna hoidmiseks. Leidsime, et tõhus viis programmi põhimõtete ja tegevuste reflekteerimiseks koolisisest võiks olla õpiring. Järgmisena tuleb välja töötada HK programmi sobiv refleksiooni- ehk õpiringi meetodika, mis lähtub senistest hästi toimivatest praktikatest, eelpool kirjeldatud teoreetilistest allikatest ja programmis osalejate muutuste agendi identiteedi tugevdamise põhimõttest.

Coaching kui eesmärgikesksete küsimuste küsimisel ja inimese enda ressursside avamisel põhinev meetod (Atkinson & Choisis, 2019) ei olnud meie vestluses esiplaanil. Keskendusin uuritud võimaluste tutvustamisele ja nende üle arutlemisele. Sellest ajendatud uudishimu haaras meid mõlemaid ning küsimusteks jäi võrdlemisi vähe ruumi. Varasemale kogemusele ning Gill, Barbour ja Dean (2014) töövarjutamise teemalisele artiklile tuginedes valisin arutelu juhtimiseks *ühise reflekteerimise* meetodi ja kasutasin järgneva struktuuriga küsimusi:

- „Märkasid õpituatsioonis . . . Mida sina sellest arvad?“
- „Märkasid, et õppekavas oli kirjeldatud/ei ole kirjeldatud. . . Mis sa arvad selle kirjeldamisest . . . (mingil muul viisil)? Mis sa arvad, kuidas see võiks õppijat toetada?“
- „ . . . teooria kohaselt on . . . Kuidas see sulle tundub? Milliseid võimalusi oleks nende põhimõtete rakendamiseks Hooliva Kooli programmi raames?“
- „Minu kogemuse kohaselt toetab täiskasvanu õppimist/refleksiooni . . .“ Mida sina sellest arvad?

Mina-keeles sõnastatud tähelepanekud koos küsimustega aitasid juhendajana arutelu fookust hoida ning varjutataval refleksiooni protsessile häälestuda. Ühisel refleksioonil ja sotsiodünaamilise nõustamise põhimõtetest lähtuv *koostöine lahenduste otsimine* (Peavy, 2002) toetas meie mõlema õppimist. Ülikoolis õppiva andragoogina olin eksperdi rollis refleksiooni kontseptsioonide uurijana ning Koidu kogunud praktiku ja refleksiooni toetajana. Kohtusime õpipartneritena, kes uurivad ühiselt arengu- ja koostöövõimalusi ning jõudsime innovatiivse lahenduse kontseptsioonini. Leppisime kokku, et püüame eelpool kirjeldatud refleksiooniteooriate asjakohaseimad osad ühtseks tervikuks siduda ja nendele tuginedes luua AMI HK programmis osalevate rakendustiimide refleksiooniprotsessi mudeli.

Vestluse käik ja selle analüüs viis mind oma professionaalse tegevuse aluseks oleva

uskumuse: refleksioon toetab õppimist, ümbersõnastamiseni. Tundsin, et oma tegevuse arendamiseks on mul vaja seda täpsustada. Analüüsiotsessi käigus jõudsin uue uskumuseni: õppija refleksiooni toetava otsessi ülesehitusel on määrav roll õpikogemuse kujundamisel. Uskumuse muutus juhtis mind senise üldise isikliku refleksiooni kontseptsiooni asemel sõnastama refleksiooni mudeli (Lisa 2.), mida kasutan ka oma õpikogemuse analüüsimiseks.

## 5. ÄRATUNDMISTE TEE – ISIKLIKU ÕPIKOGEMUSE REFLEKSIOON

Õpikogemuse analüüsi aluseks on refleksioonimudel (LISA 2), mille olen loonud parimate kogetud praktikate ja tuumrefleksiooni raamistiku põhjal (Korthagen & Vasalos, 2005). Analüüsin õpikogemuse baasil Täiskasvanute koolitaja kutse, tase 7 läbivat kompetentsi B.2.10.1: „Valdab koolitusel käsitletavat valdkonda/teemat/ainet, hoiab end kursis valdkondlike uuendustega, arvestades valdkonna- ja ainealase teadmuse, teaduspõhisuse ja parimate praktikate ning õppekavast/koolitusprogrammist tulenevate nõuetega,“ (Kutsestandard, 2020).

**Olukorra lühikirjeldus.** Töövarjutamise käigus tahtsin koostöös kogenud praktikuga saada teadlikumaks andragoogilise nõustamise rakendamise võimalustest arenguprotsesside toetamisel ja luua innovaatilise lahenduse HK programmi arengu toetamiseks. Peale esmast arenguvõimaluste analüüsi koos varjutatavaga uurisin mitmeid teoreetilisi materjale ja püüdsin leida kõnetavaid seoseid HK programmi eesmärkidega. Mõtlesin, et mul õnnestub leida ehk üks-kaks konkreetsest juhtlõnga, millega edasi minna. Selle asemel, sõna otseses mõttes, uppusin võimalusterohkusesse ja jooksin teiste kohustuste kuhjumise tõttu ummikusse. Materjalide esialgsest analüüsimisest tekkinud ideede vaimustuses tundsin, et tahaksin sellesse teemase süvitsi sukelduda ja koos HK meeskonnaga päriselt rakendatavaid lahendusi otsida.

Koidu soovis õpisisituatsiooni vaatluse järel tagasisidet osalejate kaasamise ja taastava õiguse põhimõtete rakendamise tulemuslikkuse kohta. Ta võttis minuga kohtumisteks aja ning arutlesime koos leitud mõtete ja seoste üle. Koidu mõtles, et tahab neid ideid ka teiste programmi meeskonnaliikmetega peegeldada. Kuna meie mõlema ajagraafikud muutusid aasta lõpus väga tihedaks, tundsin, et ei ole lihtne leida ühist aegruumi järgmisteks kohtumiseks ning edasine tihedam koostöö jäi ootele.

**Õnnestus / ei õnnestunud.** Haridusinnovatsioon on saanud mu süvenevaks kireks ning mind paelub võimalus sellesse panustada. Tänu töövarjutamisele õnnestus meil Koiduga mitmel korral andragoogiliste probleemide üle arutleda ning teineteise praktilist tegevust inspireerida. Innukalt teoreetilisi materjale uurides leidsin palju erinevaid seoseid identiteedi- ja refleksiooniteooriate rakendamise võimalusteks HK rakendustiimide refleksioonimudelis. Kahjuks ei õnnestunud etteantud ajaraamis teoreetiliste materjalide, loodud seoste ja parimate praktikate ühendamine.

**Ideaalne olukord.** Ideaalse olukorra puhul püüame leida Koidu ja ülejäänud HK meeskonnaga ühise aja, et juba leitud ja veel avastamata seoseid kaardistada ja nende rakendamise võimalusi analüüsida. Parimal juhul viin koos HK meeskonnaga rakendustiimide

õpiringide refleksioonimudeli loomiseks läbi tervikliku ja kõiki osapooli kaasava disainiprotsessi. Mõtlen, et see võiks olla suurepärase võimalus paljude erinevate praktikate ja kogemuste ühendamiseks. Tunnen, et koosloomes sündinud mudeli rakendamine on paljutöotav tee muutuse elluviimiseks ja püsijäämiseks.

**Piirangud.** Parima võimaliku olukorra saavutamist takistas kõige enam uskumus, et need materjalid ja seosed, mida olen juba leidnud, ei ole piisavalt põhjalikud ja uudsed. Seda võimendas kujutluspilt, et mul pole meisterlikule andragoogile arengupartnerina kuigi palju pakkuda. Nende uskumuste pinnalt tahtsin otsida aina järgmisi allikaid ning ei jõudnud tervikliku lahenduse ja selle rakendamiseni.

**Hoiakud ja väärtused.** Ma olen keegi, kes vajab arenguprotsessides tihedat suhtlemist, koostööd ja tagasisidet. Ma olen keegi, kes peab õppeprotsessis oluliseks nii sisemisi, kui ka väliseid arutelusid ja kogemuste jagamist. Ma olen keegi, kes püüdleb tervikliku arengu toetamise, terviklike lahenduste ning teaduse ja kunsti ühendamise poole.

**Teadmised, kogemused ja teooriad. Järgmised sammud.** Töövarjutamise läbiviimise ja analüüsimise kogemus on minu jaoks olnud valgustav protsess, mis on inspireerinud mitme iseseisva töö teostamist. Kasvanud on minu erialased ja ainealased teadmised ja kogemused ning valmisolek neid praktikas rakendada. Töövarjutamise käigus loodud ja järeleproovitud refleksioonimudelit kavatsen oma praktikas veel katsetada ja lihvida. Tahan edasi minna dialoogilise identiteedi konstrueerimise (Vandamme, 2018) võimaluste uurimisega, milleks varjutamise käigus innustust sain ja mida ühe kursusetöö raames katsetasin. Mõlemaid raamistikke kavatsen rakendada nii enda, kui oma õppijate refleksiooni toetamiseks. Tahan järeleproovitud jagada oma kaastelistega ning leida ühiselt võimalusi nende kasutamiseks ja täiendamiseks.

Kirjeldatud näited ilmestavad mu püüdlust terviklike; kunsti ja teadust; keha, vaimu ja südant ühendavate lahenduste poole. Leitud piiravate uskumustega tegelemine on minu jaoks pikka aega väljakutseks olnud. Korthagen ja Vasalos'i (2005) kohaselt piisab ideaalolukorra ja piirangute uurimisest ning vastuolu sõnastamisest paljude refleksiooni välimistel tasemetel kogetavate probleemide lahendamiseks. Usun, et just varjul olnu sõnastamisest saavad muutused sageli alguse. Kasutatud refleksioonimudel juhatas mind "kiirteel" sügava refleksioonini. Püüdluste ja tahte tasandi lülitamine olukorra kirjeldusse andis analüüsile suuna lahenduskesksusele. Klassikaline tegu-mõte-tunne ühendus hoidis olukorra kirjeldamise piirjooni. Kindlate küsimustega suunatud pilk teise osapoole vaatenurgast aitas määratleda kogetud ebaõnnestumist. Tähelepanekud õnnestumise kohta ja ideaalse olukorra sõnastamine toetasid võimekususkumuste kasvu. Tunnetatud enesetõhusus mõjutab iga isikliku muutuse

etappi – kas inimene üldse kaalub muutust, kas tal on motivatsiooni ja püsivust selle elluviimiseks, kas nad tulevad toime harjumuste muutuse säilitamisega (Bandura, 1994). Piik ebaõnnestumisele ja piiravatele uskumustele andis otsetee sõnade taha, sügavamatele refleksioonitasanditele. Seda süvendas veelgi lausete lõpetamise töö hoiakute ja väärtustega, mis sunnivad peeglist vaatama ja identiteediprotsessi sukelduma, et liikuda kooskõolisema professionaalse tegevuseni. Järgmised sammud tõukavad tahet, tegusid, mõtteid ja tundeid ühendama ning kavandatut teostama. Isikliku refleksioonimudeli kasutamise väärtus seisnes minu jaoks selles, et sain luua seosed valitud pädevuse, konkreetse olukorra, käitumismustri ja selle aluseks olevate uskumuste vahel. Selle ühenduse analüüs ja sõnastamine on minu jaoks arengule suunatud muutuste seemneks.

Jätkan jõustava refleksiooni uurimist, praktiseerimist ning toetamist oma koostööoskuste koolituste raames, kus õppija eneseanalüüs on õpiväljundite saavutamise aluseks. Võtan koostööst Koiduga kaasa arusaama, et innovatsioon nõuab pikaajast pingutust, olemata kindel tulemustes (Bandura, 1994). Selle peegelduse valguses on uurimis- ja innovatsiooniprojekti käigus läbielatu loomulik protsess, mille tulemusi ja järeltulemusi on muutuste jõustumiseks vaja järjekindlalt sammhaaval praktikas rakendada. Sügava õppimise protsessi ja selle reflekteerimise tulemusel astun endas lähemale ainealaselt pädevama andragoogi positsioonile.

## ALLIKAD

- Avatud Meele Instituut. (2022). *Hooliva Kooli programm* [Taastava koolikultuuri mudeli materjalid]. Tartu: AMI.
- Atkinson, M. W., & Cho, R., T. (2019). *Coaching samm-sammult*. Tallinn: Intelligentne Grupp.
- Aruväli, S., Kaldas, H., Pilli, E., & Reppo, S. (2016). *Juhendmaterjal täiendkoolituse õppekava koostamiseks. Haridus- ja Teadusministeerium*. Loetud aadressil: [https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/htm\\_taiendk\\_juhendmaterjal.pdf](https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/htm_taiendk_juhendmaterjal.pdf)
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour*, Vol 4, pp. 71-81. New York: Academic Press.
- Brookfield, S., D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Wiley.
- Jackson, N., & Campbell, S. (2010). The nature of immersive experience. *Learning to be Professional through a Higher Education e-Book*. Loetud aadressil: <http://learningtobeprofessional.pbworks.com/f/JACKSON+AND+CAMPBELL+D6.pdf>
- Gill, R., Barbour, J., & Dean, M. (2014). Shadowing in/as work: ten recommendations for shadowing fieldwork practice. *Qualitative Research in Organizations and Management*, Vol. 9 No. 1, pp. 69-89. <https://doi.org/10.1108/QROM-09-2012-1100>
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005) Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11:1, 47-71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kutsestandard. (2020). *Täiskasvanute koolitaja, tase 7*. Loetud aadressil: <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10831072/>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2011). *Metafoorid, mille järgi me elame*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Merriam, S. B. & Bierema, L.L. (2014). *Adult Learning. Linking Theory and Practice*. Jossey-Bass.
- Karu, K., & Aava, K. (n. d.). Õppetöö vaatlused. *Õpetamisoskuste arendamine: õpi õppejõult!* Loetud aadressil: [https://www.tlu.ee/sites/default/files/HIK/Vaatluslehed%20\(1\).pdf](https://www.tlu.ee/sites/default/files/HIK/Vaatluslehed%20(1).pdf)
- Peavy, R., V. (2002). Sotsiodünaamiline nõustamine: Abiks praktikule. Tallinn: Multico.
- Täiendkoolituse standard (2016). RT I, 11.11.2016, 2. Loetud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/111112016002>
- Täiskasvanute koolituse seadus. (2019). RT I, 19.03.2019, 93 Loetud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/119032019093>



# LISA 1. VAATLUSLEHT

## VAATLUSLEHT

Kuupäev ja kellaeg: 10.10.22, kell 11.00-16.00.

Õpitsituatsiooni teema: Hooliva Kooli programmi stardipäev (Erasmus+ projekti lõpp ja TÕK-projekti algus).

Uurimisküsimus: kuidas saame grupinõustamise abil toetada muudatuste jõustumist koolikultuuris?

Vaadeldav tegevus	Minu tähelepanekud	Juhendaja tähelepanekud
<p>1. Kohtumise eesmärgistamine</p> <p>1.1 Kuidas juhendaja häälestab osalejad õppimisele?</p>		
<p>1.2 Kuidas juhendaja tutvustab kohtumise eesmärke, õpiväljundeid ja nende hindamist?</p>		
<p>1.3 Kuidas osalejad häälestamise ja eesmärgistamisega kaasa tulevad?</p>		
<p>1.4 Millised osalejate vajadused/võimalused/takistused häälestuse ja eesmärgistamise osas ilmnevad?</p>		

<p><b>2. Gruppõustamise juhendamine</b></p>	
<p><b>2.1 Mis eesmärkidel ja milliseid gruppõustamise meetodeid juhendaja õpitsituatsioonis kasutab?</b></p>	
<p><b>2.2 Kuidas osalejad gruppõustamisega kaasa tulevad?</b></p>	
<p><b>2.3 Kuidas gruppõustamine osalejate enesejuhitud- ja grupis õppimist toetab?</b></p>	
<p><b>2.4 Millised osalejate vajadused/võimalused/takistused gruppõustamise protsessides ilmnevad?</b></p>	

## LISA 2. REFLEKSIOONI MUDEL

### 1. Olukorra lühikirjeldus:

- Mida mina tahtsin/püüdsin saavutada?
- Mida teised tahtsid/püüdsid saavutada?
- Mida mina tegin?
- Mida teised tegid?
- Mida mina mõtlesin?
- Mida teised mõtlesid?
- Mida mina tundsin?
- Mida teised tundsid?

### 2. Mis **õnnestus**? Mida mina ise selleks tegin?

### 3. Mis ei õnnestunud?

### 4. Milline oleks võimalik **ideaalne olukord**?

- Mida mina tahan/püüan saavutada?
- Mida mina teen?
- Mida mina mõtlen?
- Mida mina tunnen?

### 5. Millised minu piiravad käitumised/tunded/kujutluspildid/uskumused takistasid mul seda saavutada?

### 6. Minu hoiakud ja väärtused:

- Ma olen keegi, kes **vajab** . . .
- Ma olen keegi, kes peab oluliseks . . .
- Ma olen keegi, kes **püüdleb** . . . poole.

### 7. Millised **teadmised, kogemused, teooriad** aitavad mind nende püüdluste elluviimisel? Kuidas?

### 8. Mida ma nende püüdluste elluviimiseks **ette võtan**?